

Oslobarnehagen – en festbruker eller hverdagsbruker av kultur?

*En kvantitativ undersøkelse om Oslobarnehagens
flerkulturelle tilnærming og kompetanseutviklingsarbeid
knyttet til mangfold*

Aina Kjernli Karlsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

Oslobarnehagen – en festbruker eller hverdagsbruker av kultur?

En kvantitativ undersøkelse om Oslobarnehagens flerkulturelle tilnærming og kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold

© Aina Kjernli Karlsen

2013

Oslobarnehagen – en festbruker eller hverdagsbruker av kultur?

Aina Kjernli Karlsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: CopyCat Forskningsparken, Oslo

Sammendrag

Tittel: *"Oslobarnehagen – en festbruker eller hverdagsbruker av kultur?"*

Undertittel: *En kvantitativ undersøkelse om Oslobarnehagens flerkulturelle tilnærming og kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold*

Bakgrunn og formål:

Denne masteroppgaven er en kvantitativ undersøkelse om flerkulturell pedagogikk i Oslobarnehagen og kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold. Bygging av barnehager har i lang tid hatt forebygging som det sentrale legitimasjonsgrunnlaget. I denne oppgaven knyttes det forebyggende aspektet spesifikt til betydningen av barnehagedeltakelse for minoritetsspråklige barn, og hvilke konsekvenser mangfold får for pedagogisk virksomhet. Kunnskapsdepartementet uttaler blant annet at barnehagen er den viktigste inkluderings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder. Samtidig blir de norske barnehagene kritisert, både nasjonalt og internasjonalt, for de tankene som fremdeles får lov å dominere innenfor vestlig barnehagepedagogikk. Det blir hevdet at norske barnehager i stor grad har en etnosentrisk profil med et ensidig fokus på norsk språk og majoritetskultur. Dessuten har flerkulturelt arbeid konsentrert seg spesielt om språkopplæring og språkutvikling, fortrinnsvis på norsk. Arbeid med kulturelt mangfold dreier seg imidlertid om mer enn innlæring av det norske språket. For forståelsen min sier at vi dermed har et for snevert syn på flerkulturell pedagogikk. Formålet med denne oppgaven vil derfor være å undersøke hvordan Oslobarnehagen ivaretar det kulturelle mangfoldet i sitt pedagogiske arbeid, hvor fokus på språk inngår som en del av dette.

Problemstilling:

Hva kjennetegner Oslobarnehagens flerkulturelle tilnærming og i hvilken grad jobbes det aktivt med kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold?

Forskningsspørsmålene mine er: 1) Hvordan ivaretas det språklige og kulturelle mangfoldet i den daglige praksisen i barnehagen? og 2) I hvilken grad jobber barnehagene aktivt med kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold?

Metode:

Ut fra bakgrunn, formål og problemstilling ble en empirisk-kvantitativ metode valgt.

Designet er en survey og instrumentet er et spørreskjema, nærmere bestemt et nettskjema. Jeg

inviterte alle kommunale og private barnehager i Oslo kommune med aktiv mailadresse på barnehageportalen til deltakelse, totalt 738 barnehager. Et infoskriv om undersøkelsens bakgrunn og formål ble sendt sammen med link til nettskjemaet. Det endelige utvalget består av 96 pedagogiske ledere fra oslobarnehagen.

Dataanalyse:

Datamateriale ble behandlet i Statistical Package for Social Science (SPSS).

Problemstillingen og forskningsdesignet er deskriptivt og formålet vil være å beskrive hvordan enhetene fordeler seg i utvalget, og få frem omfang og egenskaper ved et fenomen. Univariante analyser er valgt for å se hvordan enhetene fordeler seg på en variabel, mens bivariate analyser brukes for å se etter sammenhenger mellom variablene. Slutningsstatistikk er i enkelte tilfeller benyttet.

Resultater:

Resultatene i undersøkelsen viser en varierende bruk av systematisk språkstimulering rettet mot minoritetsspråklige barn, da fortrinnsvis på norsk. Opplæringen er i stor grad i regi av førskolelærere, tett etterfulgt av assistent. Daglige situasjoner som påkledning og måltider trekkes frem som gode utgangspunkt for samtale, i tillegg til alenetid og smågrupper. Naturlige samspill situasjoner og hverdagssamtaler scorer høyt som språkutviklende aktiviteter, etterfulgt av sang, rim og regler og eventyr med konkrete. Synliggjøring av mangfold gjennom det fysiske miljøet varierer, men resultatene tilsier et behov for forsterkning på dette området. Tospråklighet oppfattes i stor grad som en ressurs og betraktes ikke som et hinder i å lære seg to språk på en tilfredsstillende måte. Praksisen vitner likevel om stor variasjon når det gjelder å anerkjenne, vise interesse for og oppfordre til bruk av morsmål. Hovedvekten av utvalget møter barn som i moderat til høy grad ikke vil snakke morsmålet sitt i barnehagen. På hjemmefronten oppfordres imidlertid foreldrene til aktivt bruk av morsmålet. Tolk tilbys i stor grad ved foreldresamtaler, men språklig assistanse utover dette blir i varierende grad gitt. Resultatene viser også at barnehagene i større grad kan benytte seg av foreldrene til minoritetsspråklige barn som ressurs i det flerkulturelle arbeidet. Flesteparten av de pedagogiske lederne har formell utdanning, men uttrykker likevel et ønske om kompetanseheving innenfor flerkulturelt arbeid, både for egen del og for barnehagen som virksomhet. Til tross for dette betrakter pedagogene i stor grad barnehagen sin som en flerkulturell barnehage fremfor en barnehage med minoriteter.

Forord

Denne masteroppgaven er et resultatet av en lang reise med mange utfordrende stunder, gode oppdagelser og intense øyeblikk. Ved å velge et jobbrelatert tema, tenkte jeg å trakte etter nye dråper av kunnskap, bare for å finne ut at det er et helt hav å ta av - og det har til tider føltes som å drukne. Det flerkulturelle feltet er mangfold i ordets rette forstand: komplekst men spennende, vanskelig men viktig, og stort for lille Norge - og ikke minst for lille meg. Jeg har nok en gang fått erfare at fordypning i et faglig tema alltid vil gi ny innsikt. I tillegg har jeg stiftet bekjentskap med kvantitativ metode og dens muligheter og begrensninger. Jeg vil nå stå bedre rustet til å lese forskning med forskerbriller på.

Denne oppgaven kunne ikke blitt til uten hjelp fra andre. Jeg vil først og fremst takke de mange pedagogiske lederne som tok seg tid til å svare på spørreskjemaet mitt midt i en travel hverdag. Jeg vil også takke de som ikke har svart på undersøkelsen, men som har kommet med positive tilbakemeldinger på undersøkelsen og lykkeønskninger på ferden. Det er slike ting som motiverer og driver en videre i de tyngste stundene. Takk til Line, Marte, Karine, Elin, Linn Evy og Else for deltakelse i pilotutprøving av spørreskjema med påfølgende gode og konstruktive tilbakemeldinger i etterkant.

Takk til min veileder Lage Jonsborg som tålmodig har loset meg gjennom prosessen. Takk for konstruktive, tydelige og støttende tilbakemeldinger, teknisk hjelp og tilgjengelighet.

Takk til sjef og arbeidskollegaer i Kalbakken/Rødtvet barnehageenhet som har støttet, oppmuntret og tilrettelagt slik at det har vært mulig for meg å fullføre oppgaven ved siden av full jobb.

Masteroppgaven dedikeres til min nærmeste familie og venner som har stått ved min side hele veien. En spesiell tanke går til farfar som gikk bort i februar og ikke fikk oppleve ferdigstillingen. Dere har aldri mistet troen på meg og vært min bauta i stormende tider.

Oslo, mai 2013

Aina Kjernli Karlsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	VI
Forord	IX
1 Innledning.....	2
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Faglig og teoretisk tilnærming til tema	3
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
1.4 Spesialpedagogisk relevans og konsekvenser for tilnærming	7
1.5 Kort om undersøkelsen	8
1.6 Oppgavens oppbygging	8
2 Teoretisk og empirisk forankring.....	9
2.1 Kultur.....	9
2.1.1 Kultur	9
2.1.2 Flerkultur og mangfold	11
2.1.3 Den flerkulturelle barnehagen – et rammeverk.....	12
2.1.4 Flerkulturell pedagogikk.....	13
2.1.5 Etnosentrisme vs kulturrelativisme	15
2.2 Inkludering.....	16
2.2.1 Inkludering, lek og læring	17
2.2.2 Inkludering og mangfold	18
2.2.3 Innlemmingsstrategier.....	18
2.3 Språk og kommunikasjon	19
2.3.1 Språkutvikling.....	20
2.3.2 Med flere språk i barnehagen.....	20
2.3.3 Språkmiljø og mangfold	22
2.3.4 Tospråklig assistanse.....	24
2.4 Barnehage som lærende organisasjon.....	24
2.4.1 Den profesjonelle pedagog – pedagogikkens grunnprinsipper.....	25
2.4.2 Kompetanse	26
2.4.3 Kompetanseutviklingskultur.....	27
2.4.4 Barnehagestørrelse, organiseringen og kvaliteten	28
3 Metode	30
3.1 Valg av metode	30
3.2 Populasjon og utvalg.....	31
3.2.1 Endelig utvalg.....	32
3.3 Survey med spørreskjema som metode for datainnsamling.....	32
3.3.1 Eget spørreskjema.....	33
3.4 Analyse.....	34
3.5 Validitet	35
3.6 Reliabilitet	36
3.7 Ethiske overveielser	38
4 Presentasjon av resultater.....	40
4.1 Bakgrunnsvariabler barnehagen.....	40
4.2 Bakgrunnsvariabler pedagogiske ledere	45
4.3 Språk, kultur og mangfold	50

4.3.1	Systematisk språkstimulering.....	50
4.3.2	Situasjoner og aktiviteter som opplever å gi gode utgangspunkt for samtale og språkutvikling.....	53
4.3.3	Gjenspeiling av mangfold i form av materiell.....	56
4.3.4	Foreldresamarbeid	57
4.3.5	Lek og mangfold	58
4.4	Kunnskap og kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold	58
4.4.1	Formell kompetanse og kompetansebehov	58
4.4.2	Kompetanseheving	60
4.4.3	Tospråklige betraktninger	61
5	Drøfting av funn.....	64
5.1	Hvordan ivaretas det ulike språklige og kulturelle mangfoldet i den daglige praksisen i barnehagen?	64
5.2	I hvilken grad driver de pedagogiske lederne kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold.....	70
5.2.1	En flerkulturell barnehage eller en barnehage med minoriteter?	72
6	Oppsummering og konklusjon av hovedfunn og videre implikasjoner	74
6.1	Oslobarnehagen – en festbruker eller hverdagsbruker av mangfold?.....	74
6.2	Kritiske overveielser.....	77
6.3	Implikasjoner for kultivering av mangfold	78
	Litteraturliste	81
	Oversikt over figurer, tabeller og vedlegg.....	88
	Vedlegg	90
	Vedlegg 1: Infoskriv	90
	Vedlegg 2: Spørreskjema	92
	Vedlegg 2: Behandlet søknad NSD	100

1 Innledning

En kunnskapsstatus fra Norges forskningsråd peker på flerkulturalitet som et viktig innsatsområde med komplisert problematikk og flere kunnskapshull. Det etterspørres forskningsbasert kunnskap om “den gode praksis” i flerkulturelle barnehager. I en nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene, opplyses det om kun tre kvantitative undersøkelser hvor man har hatt fokus på flerkulturalitet og flerspråklighet (Andersen, Engen, Gitz-Johansen, Kristoffersen, Obel, Sand & Zachrisen, 2011). Det har etter hvert blitt mye forskning på flerkulturelt arbeid, spesielt i Oslo-området, men det etterlyses flere kvantitative undersøkelser.

Innledningsvis vil jeg etablere en kontekst for oppgaven gjennom en kort innføring i aktuelle politiske dokumenter og forskning på området. Undersøkelsen retter seg mot barnehage, men jeg vil under dette punktet også nevne skolen. Det gjøres fordi man knytter en sammenheng mellom minoritetsspråklige barns utfordringer i skolen, til manglende arenaer for å lære seg norsk i førskolealder. Dette vil så lede frem til presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål, samt redegjørelse av formål. Videre vil det være aktuelt å diskutere spesialpedagogisk relevans. St.mld.nr. 24(2012-2013) *Fremtidens barnehager* (KD, 2013) melder bekymring rundt manglende pedagogisk personale og at dette kan medføre at minoritetsspråklige barn blir overrepresentert eller underrepresentert i henvisning til hjelpeinstanser. I skolesammenheng kan nevnes tall fra 2011 som viser at hver fjerde av alle 1.trinnselever hadde vedtak om særskilt opplæring ihht §2.8 i opplæringsloven. Dette punktet vil derfor være relevant ift oppgavens fokus mot kompetanseutviklingsarbeid og konsekvens av kunnskap, eventuelt mangel av det. Avslutningsvis vil kapittelet gi en kort beskrivelse av undersøkelsen jeg har utført, før jeg angir et ”kart” for videre oppgavelesing.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet jeg har valgt for denne oppgaven, er flerkulturell pedagogikk i Oslobarnehagen og kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold. Jeg jobber til daglig som språkpedagog i en bydel med et høyt antall flerspråklige barn, og hvor man jevnt diskuterer hva som kan være optimale læringsforhold og læringsstrategier for disse barna. Min interesse for språkarbeid i

barnehagen har naturlig nok vært styrende for mitt valg av tema. Gjervan, Andersen og Bleka(2006) påpeker i sin bok *Se mangfold*, at det nettopp er språkopplæring og språkutvikling som har hatt et spesielt fokus innenfor flerkulturelt arbeid. De ønsker å utvide perspektivene på flerkulturelt arbeid i barnehagen gjennom å inspirere til en ressursorientert holdning til mangfold hvor barnehagen kan være et sted både for gjenkjennelse og utvidelse av perspektiver. Med bakgrunn i dette er formålet med undersøkelsen derfor å se hvordan man ivaretar de kulturelle uttrykkene, i tillegg til de språklige.

Det meldes om varierende kvalitet i Oslobarnehagene. I 2010 ble derfor prosjektet *Oslobarnehagen* satt i gang med mål om å styrke kvaliteten i barnehagene i Oslo, da spesielt med tanke på barnehagen som læringsarena. Min undersøkelse har ingenting med dette prosjektet å gjøre, men betegnelsen *Oslobarnehagen* er hensiktsmessig å bruke da jeg ønsker å se etter tendenser i den flerkulturelle tilnærmingen i barnehagene i Oslo som helhet.

1.2 Faglig og teoretisk tilnærming til tema

Det er i dag bred politisk enighet om at barnehage er et godt og ønskelig tilbud for barn. Barnehagen er en sentral arena for lek, læring, mestring og samhandling og dermed også en viktig sosial og pedagogisk institusjon. Her skal barna få de nødvendige forberedelsene før skolegang og et godt utgangspunkt i livet generelt. Sosial utjevning er også et mål for barnehagen for å få flere til å lykkes i utdanningssystemet og videre i yrkeslivet (Kunnskapsdepartementet 2009, heretter referert til som KD). For å underbygge barnehagen som læringsarena, ble barnehagesektoren i 2005 overført fra Barne-, likestillings- og integreringsdepartementet til Kunnskapsdepartementet. Barnehagen sees nå som en del av utdanningsløpet og er et viktig virkemiddel for å skape gode sammenhenger og helhet i oppvekst- og utdanningspolitikken(Kitterød & Bringedal, 2012).

Globaliseringsprosesser har gjort det norske samfunnet mer mangfoldig og består i dag av en befolkning med ulike språklige, kulturelle og religiøse bakgrunner. Dette gjenspeiles naturlig nok i barnehagene og bringer med seg nye utfordringer for førskolelærerprofesjonen. I barnehagesammenheng er det ca 6% som har et annet morsmål enn norsk(Gjervan, et.al. 2006). I hvilken grad de behersker det norske språket henger naturligvis sammen med hvor lenge barnet har bodd i Norge, i hvilken grad det har hatt tilgang til norskspråklige miljøer og

hva slags barnehagetilbud det har hatt tidligere(ibid). Det har de siste årene kommet en rekke offentlige meldinger og sentrale tiltak fra politisk hold som vitner om et skjerpet fokus på barnehagens rolle spesielt knyttet til minoritetsspråklige barns språkferdigheter før skolestart. Kunnskapsdepartementet uttaler eksempelvis at “barnehagen er den viktigste inkluderings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder”(KD, 2012b). Dette kommer i kjølevannet av en rekke internasjonale og nasjonale undersøkelser som viser et gap mellom elever med minoritetsspråklig og majoritetsspråklig bakgrunn hva gjelder læringsutbytte, samt at førstnevnte har større risiko for å avbryte skolegangen. Med en stadig økende andel skolebarn med et annet morsmål enn norsk, er dette derfor særdeles urovekkende. Det satses derfor i økende grad på språktiltak i barnehagen.

I Oslo bor det mange barn som har et annet morsmål enn norsk. Mange av barna bor i områder med høy konsentrasjon av innvandrere og hvor det er stor mangel på arenaer for å lære seg norsk. Utilstrekkelige norskkunnskaper er derfor en stor utfordring i Oslo-skolen. Rundt 40% av elevene i Oslo-skolen er minoritetsspråklige. Ved skolestart i 2011, kunne det meldes om at hele 70% av de minoritetsspråklige skolestarterne manglet tilstrekkelige norskferdigheter til å følge ordinær opplæring. Dette er til tross for at 75% av minoritetselvene i grunnskolen er født og oppvokst i Norge og 70% av de minoritetsspråklige barna har gått i barnehage (Oslo kommune, 2012). Videre fikk totalt 1700 elever, eller mer enn hver fjerde av alle 1.trinnselevne, vedtak om særskilt språkopplæring ihht §2.8 i opplæringsloven, i 2011. Disse tallene avtar med årene, men såpass sakte at det fortsatt på 10.trinn er over halvparten som enda ikke kan følge ordinær opplæring. Dette kan tyde på at det tar lang tid å hente inn manglende norskferdigheter og at tidlig innsats er viktig. Satsing på språkstimulering og norskopplæring i barnehagealder, skal bidra til byrådets mål om at 90% av elevene i Oslo-skolen skal fullføre og bestå videregående opplæring(ibid).

Studier gjort både nasjonalt og internasjonalt på minoritetsspråklige barn og leseforståelse, viser at de minoritetsspråklige elevene er tilnærmet like gode tekniske lesere som de enspråklige, men at ordforråd og begrepsforståelse er langt svakere hos de minoritetsspråklige(Melby-Lervåg, Lervåg & Aukrust, 2011). Dette rammer naturlig nok leseforståelsen og dermed også læringsutbytte. Et annet funn var at det var lite sammenheng mellom begrepsforståelsen på morsmål og leseforståelsen på andrespråket(ibid.). Samtidig rapporterer undersøkelser på barnehagenivå at det høyest prioriterte fagområdet i rammeplanen; *kommunikasjon, språk og tekst*, bærer preg av å være mer læremiddelstyrt enn

de andre fagområdene. Felles for læremidlene er at de har fokus rettet mer mot språkets form og detaljer som uttale og ordforråd, enn på barns språkbruk og på varierte språkbrukssituasjoner i barnehagen (Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme & Tholin, 2009; Bleken & Vedeler, 2013). Østrem m.fl (2009) sin rapport *Alle teller mer*, konkluderer med følgende: ”at det arbeides mye med språk som form betyr ikke uten videre at det arbeides mye med innhold og språkbruk (s. 33). Med bakgrunn i studier gjort både på barnehage- og skolenivå, kan det derfor være lett å tenke at grunnen til at så mange av de minoritetsspråklige elevene fortsatt har store utfordringer knyttet til norskundervisningen kan knyttes til ”feil fokus” i språktiltak i barnehagen.

Joron Pihl, professor i flerkulturelle utdanningsstudier ved Høgskolen i Oslo, har undersøkt bakgrunnen for at minoritets elever er overrepresentert i segregert spesialundervisning. Hun fant at disse barna verken har lavere intelligens eller større lærevansker enn etnisk norske barn (Nøra, 2010). Pihl setter søkelyset på problematikken knyttet til PPTs bruk av norske og vestlige kulturelle normer for å vurdere minoritetsspråklige barns prestasjoner. Hun hevder videre at det å ha en minoritetsbakgrunn behandles som om det skulle være en funksjonshemming. Den mest vanlige måten å kategorisere elevenes vansker på, er å konkludere med at de har et lavt intelligensnivå. Dette kaller PP-tjenesten for generelle lærevansker (ibid.). I 2010 ga Pihl ut en revidert utgave av boken *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Her kommer det frem at PP-tjenesten ved to sektorkontorer i Oslo i 2005 fortsatt benyttet samme IQ-testing i strid med test-teori og retningslinjer for å skille ut minoritets elever fra den ordinære undervisningen (ibid.).

De overnevnte studiene viser kompleksiteten i utfordringene knyttet til mangfold i barnehage og skole. Gjennom arbeidet med litteraturen knyttet til feltet, både av gammel og ny karakter, kan det se ut til at man har fått økt kompetanse på det flerkulturelle området. Et eksempel på dette er rapporten *Kvalitet og innhold i norske barnehager: En kunnskapsoversikt* (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008), som konkluderer med at noen av kunnskapshullene som ble påpekt i Guldbrandsen, Johansson og Nilsen(2002; ref i Andersen et.al.), er begynt å fylles.

Utfordringen ligger tilsynelatende i det å få teori og forskning ut i praksis. Sluttevalueringen av Språkløftet sier at til tross for at barnehagens rammeplan påpeker at de ansatte skal støtte de flerspråklige barnas morsmål, kan det se ut til at tiltak knyttet til dette er nedprioritert og at

barnas morsmål høster lite anerkjennelse(Hagen, Mikaelson & Streitlien, 2012). Østrem og medarbeidere (2009) finner også at temaheftet om språklig og kulturelt mangfold er lite brukt. De stiller seg derfor spørsmålet om barnehagene i realiteten har en etnosentrisk profil. De blir langt på vei støttet av flere undersøkelser(KD, 2010a, s. 103) som sier at barnehagene i praksis har et ensidig fokus på norsk kultur og språk og kan således sies å ha en monokulturell pedagogisk forankring. Med bakgrunn i dette kan det se ut til at praksisen på det flerkulturelle området ikke fungerer i tråd med føringene i Rammeplan for barnehager.

Med utgangspunkt i ledende rammeverk som *Barnehageloven*(KD, 2005) og *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*(KD, 2011) skal de pedagogiske lederne som profesjonsutøvere ha kunnskap om, og legge til rette for, pedagogisk virksomhet som inkluderer alle. Det føltes derfor formålstjenlig å rette denne undersøkelsen mot pedagogiske ledere.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold påpeker at det ikke finnes noe fasitsvar på hvordan utvikle en flerkulturell barnehage. Jeg ønsker likevel å se om det kan finnes noen fellestrekk, noen tendenser, både i valg av aktiviteter, materiell, holdninger, behov og sist men ikke minst i kompetanseutviklingsarbeidet. Med bakgrunn i dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hva kjennetegner Oslobarnehagens flerkulturelle pedagogiske tilnærming og i hvilken grad jobbes det aktivt med kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold?

Jeg har satt opp to forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen:

- Hvordan ivaretas det språklige og kulturelle mangfoldet i den daglige praksisen i barnehagen?
- I hvilken grad jobber barnehagen aktivt med kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold?

Resultater knyttet til problemstillingens to forskningsspørsmål vil presenteres, og til dels drøftes, hver for seg. De kunne alene utgjort en masteroppgave hver for seg, men ved hjelp av en kvantitativ undersøkelse har jeg mulighet til å undersøke begge. Dette gjør at jeg kan

trekke paralleller mellom det flerkulturelle arbeidet som utføres i hverdagen og kunnskap og utviklingskompetanse knyttet til mangfold i barnehagen.

1.4 Spesialpedagogisk relevans og konsekvenser for tilnærming

”Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter funksjonshemmende barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse” (Tangen, 2004, s.17). Hva som hemmer læring, utvikling og livsutfoldelse vil variere mye, og hvem som opplever å være eller bli funksjonshemmet avhenger av situasjon og vilkår som til enhver tid eksisterer på ulike arenaer og samfunnsområder. Det henvises videre til tre ulike måter å forstå begrepet funksjonshemmet på: en individuell, en relasjonell, og en samfunnsmessig og kulturell forståelse. Hver enkelt angir en bestemt måte å fokusere på når funksjonshemninger skal studeres. Førstnevnte kan karakteriseres som en medisinsk –diagnostisk (re)habiliteringsforståelse og tradisjon, og er uaktuell i denne sammenheng. De andre perspektivene er derimot interessante da de legger fokuset på relasjonen mellom individ og miljø. En relasjonell forståelse gjør det mye tydeligere at en person kan være funksjonshemmet i noen sammenhenger, men ikke i andre. Språk- og kulturbarrieren mellom mange minoritetsspråklige barn og det norske samfunn tilsier da at barna fungerer normalt på hjemmebane, men blir “funksjonshemmet” når de går ut døra og møter majoritetssamfunnet. Dette bringer oss inn i den samfunnsmessige og kulturelle forståelsen av funksjonshemning, et makroperspektiv på problemområdet. Innenfor denne forståelsesmåten legger man vekt på at funksjonshemningen først og fremst er en konsekvens av manglende tilrettelegging og av problemskapende og skadelige samfunnsmessige forhold. Tiltak i denne sammenheng vil derfor ha som siktemål å endre funksjonsdiskriminerende forhold i samfunnet(ibid.).

Jeg vil understreke at det å ikke kunne et andrespråk, isolert sett aldri har vært en funksjonshemning – da kunne mange av oss blitt påført den merkelappen. Det føles derfor merkelig og feil å benytte seg av dette begrepet i denne oppgaven. Det er imidlertid faktorer som tyder på at det er en relasjonell svikt mellom individ og samfunn når vi snakker om minoritetsspråklige barn og en optimal utvikling. Gjervan og medarbeidere (2006)påpeker at vi stadig blir presentert for problemstillinger knyttet til barn med minoritetsbakgrunn og at fokuset altfor ofte rettes mot barna og deres familiebakgrunn, samt majoritetens opplevelse

av deres mangler og forskjelligheter. Pr i dag ser det ut til at samfunnet i stor grad legger utfordringer knyttet til minoritetsspråklige barn på en individuell forståelsesmåte. Dette synet støttes av Pihl som hevder at det å ha en minoritetsbakgrunn blir betraktet som en funksjonshemming. Hun sier videre at:

Det som er rart, er at myndighetene ikke har lært. Det er velkjent at samiske barn ble påført vansker og unødige smerter i skolegangen da skolen forsøkte å assimilere dem. Likevel trekker man ikke konklusjoner for hvordan barn med innvandrerbakgrunn skal integreres. Dette er norske barn med et annet morsmål som utgangspunkt. Det er et stort misforhold mellom en énkulturell og ettspråklig skolepolitikk og den flerkulturelle klassevirkeligheten i Osloskolen. Dette er i dag skolens problem, men blir i neste omgang minoritetslevers problem.

(Pihl; ref Krekling, 2011)

1.5 Kort om undersøkelsen

Jeg har valgt en deskriptiv-kvantitativ metode for å belyse problemstillingen min. Designet vil være en survey og instrumentet er et spørreskjema. Temaet er flerkulturelt arbeid i Oslobarnehagen og utvalget består av pedagogiske ledere i Oslo. Nettskjemaet er kun utstyrt med lukkede spørsmål for å lette analysearbeidet, og for å til en viss grad kompensere for dette, har jeg valgt et noe omfattende spørreskjema med mange spørsmål.

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven inneholder seks kapitler. Kapittel 1 innleder prosjektet og setter konteksten for resten av oppgaven. Innhold er redegjort for i starten av dette kapitlet. I kapittel 2 vil jeg ta for meg oppgavens teoretiske og forskningsmessige forankring som i grove trekk vil omhandle begreper som kultur, språk og inkludering knyttet til mangfold i barnehagen, samt barnehagen som lærende organisasjon med fokus på pedagogisk ledelse. Kapittel 3 presenterer undersøkelsens metode, instrument og utvalg. Her vil jeg beskrive hvordan data har blitt samlet inn og bearbeidet. Videre vil jeg redegjøre for validitet og reliabilitet knyttet til gjennomføringen av undersøkelsen, før etiske refleksjoner avslutter kapitlet. I kapittel 4 vil undersøkelsens resultater bli presentert og delvis drøftet. Kapittel 5 vil sammenfatte sentrale funn og drøftes opp mot problemstilling. Kapittel 6 vil inneholde oppsummering og konklusjoner, kritiske overveielser, samt implikasjoner for veien videre.

2 Teoretisk og empirisk forankring

Dette kapitlet vil belyse den teoretiske rammen som ligger til grunn for prosjektet. Jeg innleder med en redegjørelse for begrepet *kultur* som knyttes til flerkulturelt arbeid og mangfold i barnehagen. *Inkludering* står sentralt i alt barnehagearbeid og vil deretter behandles i korte trekk. *Språk* er et viktig satsningsområde for Kunnskapsdepartementet, og en rekke tiltak er rettet mot minoritetsspråklige barn. Derfor behandles dette begrepet i et eget avsnitt. Jeg vil imidlertid senere argumentere for at språk og kultur ikke bør atskilles når det gjelder minoritetsspråklige barns språk- og identitetsutvikling. Avslutningsvis vil jeg ta for meg pedagogenes ansvar i forhold til barnehagen som lærende organisasjon.

2.1 Kultur

Kapitlet vil starte med en generell redegjørelse av det mangfoldige begrepet ”kultur”, for så å knytte det til oppgavens tematikk; barnehage, mangfold og utviklingsarbeid.

Problemstillingen min er todelt, men kulturbegrepet går igjen i begge. Det første forskningsspørsmålet retter seg mot Oslobarnehagens flerkulturelle tilnærming gjennom å se på valg av aktiviteter, det fysiske rom, materiell og utnyttning av de flerspråklige ressursene i form av både barn og voksne. Det andre forskningsspørsmålet tar for seg kompetanseutviklingsarbeid knyttet til de pedagogiske lederne og den pedagogiske virksomheten. Her vil jeg blant annet se på begrepene etnosentrisme og kulturel relativisme og hvilke konsekvenser de enkelte forståelsesmåtene kan få for den flerkulturelle pedagogiske tilnærmingen. Det vil gi meg et grunnlag for videre å drøfte i hvilken grad det finnes ”kultur” for kompetanseutvikling knyttet til mangfold hos de pedagogiske lederne, det være seg gjennom egenstudium, kurs eller annen møtevirksomhet i barnehagen.

2.1.1 Kultur

Grunnbetydningen av begrepet ”kultur” viser til forhold som har å gjøre med å dyrke og å skape – kultivering. Den opprinnelige betydningen kommer til syne hvis man går til gartnerfaget, der mennesker former naturen ved å kultivere vekster. Den samme grunnbetydningen finner man i ordet ”kulturlandskap”; leddene i ordet viser at det dreier seg om det skapte – menneskeskapt – landet.

(Aasen 2003, s. 24).

Kultur er et begrep som brukes i mange sammenhenger og med noe ulikt innhold, avhengig av person og faglig sammenheng. Tidlige definisjoner ble ofte knyttet til finkultur i form av blant annet teater og opera (Spernes & Hatlem, 2013). En ofte sitert definisjon er formulert av Klausen (1970; 1992, ref. i Aasen, 2003) som sier at kultur er de verdier, regler og normer for atferd som mennesker overtar fra den foregående generasjon, og som de bringer videre – ofte noe forandret – til neste slektsledd. Slik forstått viser begrepet *kultur* til det man lærer om rett og galt, stygt og pent, nyttig og unyttig, om daglig atferd og meningen med livet. Aasen (2003) hevder at disse kulturbærende forestillingene ikke bare ytrer seg gjennom språk og handlinger, men også som noe observerbart i form av materiale som klesdrakt, matskikker, håndverk, bygninger, innredning, kunstverk og arbeidsredskaper. Denne måten å definere kultur på har blitt kritisert for å være for statisk og at den legger for lite vekt på endring og fornyelse. Individet blir således en passiv mottaker av kultur gjennom sosialiseringprosesser (Gjervan et.al. 2006).

I dag knytter mange sosialantropologer begrepet kultur til levemåte. Bruner (1997 ref: Spernes & Hatlem, s.110) definerer kultur som følgende: ”Kultur er den levemåten og tankemåten vi konstruerer, forhandler, institusjonaliserer og til slutt kaller virkelighet”. Videre forstår han kultur som et sett av symboler som brukes for ”å hankses med menneskelige problemer på” (ibid.). Gerd Baumann skiller mellom det hun kaller prosessorientert og essensialistisk eller statisk syn på kultur(1999, ref. i Gjervan et.al., 2006). Hun vektlegger kultur som en prosess i stadig endring. En slik forståelse støttes av Gjervan og medarbeidere som argumenterer for at ”en slik kulturforståelse åpner for mangfold og synliggjør gjensidigheten og utviklingen mennesker lever i, i et flerkulturelt fellesskap” (ibid, s.18-19).

Spernes og Hatlem (2013, s. 110) sin kulturdefinisjon inneholder så og så alle elementer som er nevnt ovenfor. Den favner både ytre og indre kjennetegn, samtidig som den påpeker kultur som noe prosessuelt:

Kultur forstås som både ytre kjennetegn(som for eksempel kleskoder og matvaner) og indre kjennetegn(som for eksempel holdninger) som gjennom ulike former for kommunikasjon skaper vår forståelse av verden samt fellesskap og avstand mellom mennesker. Kultur er ingen statisk tilstand, men den er i kontinuerlig forandring gjennom individets sosialisering i hjem og samfunn.

2.1.2 Flerkultur og mangfold

Begrepet flerkulturelt eller multikulturelt blir mye brukt for å beskrive det norske samfunnet i dag. Det sikter til en befolkning som består av et språklig, kulturelt og religiøst mangfold (Gjervan et.al., 2006). St.mld. nr.49 *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (Kommunal- og regionaldepartementet, 2003) peker på to ulike måter å forstå det flerkulturelle begrepet på. En forståelse er at samfunnet betraktes som flerkulturelt fordi befolkningen har ulike bakgrunn. Ut i fra en slik oppfatning har Norge alltid vært flerkulturelt, sammensatt av samer, tatere, kvener og romanifolk, og har sånn sett bidratt til et mangfold gjennom århundrer (Gjervan et.al., 2006). Få vil hevde at disse har blitt møtt med respekt og anerkjennelse i det norske samfunnet i et historisk perspektiv. Samene ble f.eks tvunget til å snakke og skrive norsk på skolen i perioden 1850-1965. I dag er antall minoritetsgrupper mangedoblet og mangfoldet er sånn sett større enn tidligere. Gjervan og medarbeidere spør seg derfor om assimileringen av samene er så forskjellig fra den mange minoritetsgrupper møter i dag.

En annen forståelse av begrepet *flerkulturelt samfunn*, er en politisk forståelse som viser til en grunnleggende positiv holdning til mangfold gjennom språk, kultur og religion. Her brukes begrepet til å beskrive ”et samfunn som fører en politikk som har flerkultur som mål” (Kommunal- og regionaldepartementet, 2003, s.31). Et ”barnehagesamfunn” i lys av den første tolkningen, vil kunne betrakte sin barnehage som flerkulturell med utgangspunkt i at barnegruppa er sammensatt av barn med ulik språklig, kulturell og religiøs bakgrunn (Gjervan et.al., 2006). Denne beskrivelsen vil bare si noe om eksistensen av et flerkulturelt mangfold. Det er ingen automatikk i at det flerkulturelle dermed gjenspeiles i den pedagogiske tilnærmingen. En ”flerkulturell barnehagepolitikk”, vil i lys av den andre forståelsesmåten, avhenge av personalets evne og vilje til håndtere en flerkulturell situasjon (ibid.).

Gjervan og medarbeidere (2006) har valgt å løfte frem og benytte seg av begrepet *mangfold* i sitt skriftlige arbeid med perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen. De mener dette kan romme mye mer enn det *flerkulturelle*. Ordet mangfold stammer fra det engelske ordet diversity som ”handler om forskjellighet, ulikhet, heterogenitet, foranderlighet og noe som er vekslende eller uensartet” (ibid. s.27). Samtidig påpeker de at bruken av begrepet av enkelte kan betraktes som å unngå å snakke om det som det faktisk handler om, nemlig barnehage i

det flerkulturelle Norge. Andre vil igjen være kritiske til begrepet flerkulturelle barnehager fordi det ikke nødvendigvis gjenspeiler praksis, bare det faktum at mennesker har ulike majoritets- og/eller minoritetsbakgrunn (Andersen, 2004; Gjervan 2004, Hauge, 2004, ref i Gjervan et.al.). Begrepene *mangfold* og *flerkulturell* vil bli benyttet på lik linje i denne oppgaven.

2.1.3 Den flerkulturelle barnehagen – et rammeverk

Rammeplanen bygger på et bredt kulturbegrep som i likhet med Spernes og Hatlem (2013) omfatter både ytre og indre kjennetegn som kunst, estetikk, felles atferdsmønster, kunnskap, verdier, holdninger, erfaringer og uttrykksmåter. Videre fremhever Rammeplanen at

”kultur handler om arv og tradisjoner, om å skape og levedegjøre, fornye og aktualisere. Kultur utvikles i spenning mellom tradisjon og fornyelse. Både lokale og nasjonale kulturverdier, slik disse gjenspeiles i barns oppvekstmiljø, må være representert i barnehagens virksomhet”

(KD, 2009, s.70).

Barnehagen er en møteplass for barn og foreldre med ulike kulturell, språklig, etnisk, religiøs og sosial bakgrunn og blir derfor sett på som en sentral arena for å formidle, skape og fornye kultur og fornye kulturell identitet. Dette skal foregå både gjennom formidling og egenaktivitet. Lek og kulturskaping bidrar til tilhørighetsfølelse i fellesskapet og fremmer kommunikasjon på tvers av kulturer (ibid.). Barnehagen skal sørge for at barna får anledning til å ”uttrykke seg gjennom mange språk i lekende fellesskap og med ulike estetiske uttrykk” (ibid. s.70).

Det er også en rekke stortingsmeldinger som tar for seg flerkulturelt arbeid i barnehagen. St.mld.nr.16 og *ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (KD, 2006b), understreker at barnehagen er viktig for å utjevne forskjeller mellom grupper i utdanningssystemet og en forebyggende arena for barn i førskolealder som av ulike årsaker har behov for ekstra hjelp. Betydningen for minoritetsspråklige barn og deres utfordringer knyttet til språk, løftes spesielt frem (ibid.). Den reviderte versjonen av strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009* (KD, 2007), påpeker at personalet skal se på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltstanden og anvende det som en ressurs. Flere av tiltakene

er knyttet til satsninger i Oslo-barnehagene. Enkelte av disse satsningene kommer jeg tilbake til under kapittelet ”Språk”.

Et av temaheftene som følger Rammeplanen, tar for seg det språklige og kulturelle mangfoldet i barnehagen. Heftet tar utgangspunkt i det faktum at det norske samfunnet i dag er mer sammensatt og komplekst enn tidligere, hvor ulike språklige, kulturelle og religiøse uttrykk på ulikt vis preger samfunnet vårt(KD, 2006). Dette påvirker naturlig nok også barnehagene. Det sier videre at barnehagene må utvide antall perspektiver som brukes i det pedagogiske arbeidet. Menneskers referanserammer, som kultur, religion, familie, venner osv, er med på å forme disse rammene vi betrakter verden ut i fra. I et flerkulturelt samfunn vil disse rammene være mangfoldige(ibid.). I barnehagesammenheng vil disse faktorene i tillegg til ulike tradisjoner og kunnskapssyn, danne grunnlag for det kulturelle og pedagogiske arbeidet. De perspektivene som har blitt presentert for studenter og førskolelærere i Norge de siste tiårene og som gir grunnlag for den tradisjonelle barnehagediskursen, utfordres i dag av nye sammensetninger av mennesker(Gjervan et al, 2006).

2.1.4 Flerkulturell pedagogikk

Hvordan barnehagen forholder seg til språklig, kulturelt og religiøst mangfold får konsekvenser for barnehagen som pedagogisk institusjon. Sees mangfoldet som en ressurs og en positiv utfordring vil følgende punkter gjøre seg gjeldende(KD, 2006, s.8-10):

- *språklige, kulturelle og religiøse forskjeller sees på som en berikelse for fellesskapet i barnehagen*
- *ulike språk, kulturer og religioner anerkjennes og synliggjøres i barnehagens innhold, planer og organisering*
- *alle barn, foreldre og personale er inkludert i barnehagens flerkulturelle fellesskap*
- *barnehagen har en flerkulturell pedagogisk forankring*

Hvis mangfoldet derimot sees som et problem og dermed som en uønsket situasjon, vil dette innebære at(ibid):

- *annerledeshet og forskjeller sees på som et problem og hinder for barnehagens arbeid*
- *språklig, kulturelt og religiøst mangfold underkommuniseres eller ignoreres i barnehagens hverdag – manglende anerkjennelse*

- *barn, foreldre og personale med majoritetsbakgrunn utgjør vi-fellesskapet i barnehagen*
- *målet for barnehagens arbeid er "norskhet"; språklig og kulturelt – altså en monokulturell pedagogisk forankring*

Nå er det ikke nødvendigvis sånn at en barnehage utelukkende er ressursorientert eller problemorientert. Disse punktene er laget som et verktøy for barnehagene ift refleksjon rundt egen praksis. Det finnes ingen fasitsvar på hvordan man skal utvikle en flerkulturell barnehage, men heftet har til hensikt å utfordre personale til kritisk tenkning rundt håndteringen av mangfold og synliggjøring av dette i hverdagen(KD, 2006). Det skal stimulere barnehagene til å velge innhold og arbeidsmetoder som fremmer likeverd og ivaretar ulike barns behov(ibid.).

En barnehage hvor det er barn med minoritetsbakgrunn, omtales ofte som en flerkulturell barnehage. Betegnelsen flerkulturell brukes ofte med utgangspunkt i egenskaper hos barn og foreldre, og ikke med utgangspunkt i hvorvidt den enkelte barnehage har en pedagogisk teori og praksis som tar utgangspunkt i flerkulturelle perspektiver. Det argumenteres derfor for at målet må være at man skal gå fra å være barnehager med minoriteter til å være barnehager med en flerkulturell pedagogisk teori og praksis(KD, 2006). Dette forutsetter endring og utvikling som er tilpasset en flerkulturell situasjon, gjennom kritisk refleksjon og fornyet kunnskap. I temaheftet som omhandler språklig og kulturelt mangfold, vil en flerkulturell pedagogisk teori og praksis blant annet handle om å se mangfold som normaltilstand og en naturlig del av hverdagen. Videre påpekes det å løfte frem ulikheter som en naturlig del av fellesskapet. Eventuelle behov for tilrettelegging knyttet til barn med minoritetsbakgrunn skal organiseres som en del av barnehagens ordinære virksomhet. Man skal heller ikke benytte seg av vi eller de som kunstige barrierer mellom barn, foreldre og personale med majoritets- og minoritetsbakgrunn(KD, 2006).

Barnehagens arbeid med mangfold omfatter også flerkulturelt arbeid rettet mot foreldre. Samtidig som de tospråklige minoritetsbarna skal sikres elementær rett til å forstå og bli forstått, skal også foreldrene ha tilstrekkelig informasjon både om det pedagogiske tilbudet og samfunnet generelt, slik at de på lik linje med majoritetsforeldrene kan ha innsyn i og å påvirke barnehagetilbudets mål og innhold. Det vil si at planer og beskjeder må vurderes oversatt skriftlig eller muntlig til ulike språk. Noen foreldre har også vokst opp i samfunn med en sterk muntlig tradisjon og vil derfor ha utfordringer knyttet til å omstille seg til et så

skriftlig samfunn som det norske er(KD, 2006). Alt dette er viktig for å redusere den eventuelle uro foreldre kan ha for uønsket påvirkning fra det norske samfunnet, og sørge for at de blir kjent med og forstå mer av barnas hverdag i barnehagen. Det uformelle samarbeidet illegges stor betydning, som f.eks hverdagssamtalen og det å invitere foreldrene inn i barnehagehverdagen for å vise hvilke aktiviteter som gjøres og hvordan barn og voksne omgås. Slik kan de uformelle samtalene legge grunnlaget for det formelle samarbeidet(ibid.).

2.1.5 Etnosentrisme vs kulturrelativisme

Etnosentrisme og kulturrelativisme beskriver ulike måter å møte det som er fremmed og annerledes på. I førstnevnte er man tilbøyelig til å forstå det som skjer bare ut fra egne forklaringsmodeller(Spernes & Hatlem, 2013). En kulturrelativistisk forståelse vil derimot etterstrebe å forstå den andre via denne personens forståelsesrammer. Disse to begrepen kan forstås som dikotomier eller motsetningspar, hvor det er mulig å befinne seg på ulike steder mellom disse ytterpunktene. Gjervan og medarbeidere(2006) overfører begrepene til barnehageverden ved å beskrive barnehager med en kulturrelativistisk forståelsesramme for ”flerkulturelle barnehager”, og de med en etnosentrisk forståelsesramme for ”barnehager med minoriteter”. De knytter dette videre til ressursorientert vs problemorientert tilnærming til mangfold. Barnehagene vil sjelden være enten det ene eller det andre, men befinne seg et sted i mellom(ibid.).

Pihl(1999; ref. i KD, 2006) hevder at vi i Norge har hatt en tradisjon for en monokulturell pedagogisk forankring hvor utgangspunktet har vært det norske språket og norske kulturelle uttrykksformer og tradisjoner. Vi har traktet etter likhet selv om ulike språklige, kulturelle og religiøse bakgrunner alltid har vært en del av det norske samfunnet, representert gjennom samer og nasjonale minoriteter som kvener og tatere, men også innad i majoritetsbefolkningen(ibid.). Med økende globalisering, har mangfoldet økt og med det også utfordringene. En OECD-rapport fra 2001 kritiserer barnehagens innhold, da spesielt Norge, fordi hverdagslivet i barnehagen ikke gjenspeiler Norges kulturelle mangfold(Strand 2005). Undersøkelse gjort nylig viser at de norske barnehagene fortsatt strever med å tilpasse seg mangfoldet.

Ole Fredrik Lillemyr var prosjektleder for prosjektet *Et sosiokulturelt perspektiv på lek og læring. En komparativ studie på barnetrinnet i Australia, USA og Norge*, gjennomført i perioden 2001-2010. I dette prosjektet ønsket man å undersøke likheter og forskjeller mellom urfolkselevers og majoritetslevers interesse for lek, læring og lokale, kulturelle aktiviteter på tvers av Australia, Norge og USA. Med bakgrunn i dette prosjektet gis en rekke råd til urbefolkningspedagogikk for barn i barnehage og på de laveste trinnene i grunnskolen (Lillemyr & Søbstad, 2011). Her trekkes frem mange komponenter som står sentralt i tradisjonell norsk barnehagepedagogikk, som lekens egenverdi, oppmuntre til fri læring og at barna må gis rom for å utvikle seg i tråd med det de selv ser på som meningsfylt og interessant. Utover dette trekkes frem en rekke ting knyttet til urbefolkningens språk og kultur. Barna må først og fremst få uttrykke seg språklig på eget morsmål og bruke dette i oppdragelse og undervisning. Det må i tillegg finnes bøker og annet skriftlig materiell på det språket barna kjenner hjemmefra. Videre skal man styrke barnas selvbevissthet og selvfølelse ved å synliggjøre verdier, tradisjoner og innsats som representanter fra urbefolkningen har gjort og gjør for å løfte frem urbefolkningskulturen. Lærestoffet skal i stor grad forankres i virkeligheten urbefolkningen har levd i og som mange fortsatt preges av. Avslutningsvis løftes det frem som viktig at barnehage og skole har læreplaner, materiell og utstyr som reflekterer urbefolkningens kultur, og at foreldresamarbeid her blir et viktig punkt (ibid.).

2.2 Inkludering

Inkluderingsbegrepet kan romme mye, men i denne sammenheng vil jeg benytte meg av definisjonen til Spernes og Hatlem (2013) knyttet til flerkulturelt arbeid i barnehagen. Den sier at inkludering “refererer til organisatorisk handling for å fremme deltakelse og likeverd, altså både som en verdi og praksis, det å inkludere mennesker i barnehageorganisasjonen” (s. 166). En rekke stortingsmeldinger tar for seg inkludering i barnehagen. St.mld.nr.41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* (KD, 2009), omtaler tre hovedmål for kvalitet i barnehagesektoren, hvorav et sier følgende: Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap. Her påpekes at i barnehagen møtes barn med ulike forutsetninger og familiebakgrunn, og at alle skal få et tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø som bidrar til det enkelte barnets utvikling og læring.

St.mld.nr.18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*(KD, 2011c) sier følgende: ”I den enkelte barnehage og skole betyr inkludering at man aktivt tar hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, både i organisering og pedagogikk” (s.8)

Inkluderingsbegrepet legges altså til grunn for all barnehagevirksomhet. Leken står også sentralt i norsk barnehagetradisjon. Barn skal lære gjennom lek.

2.2.1 Inkludering, lek og læring

Pedagogikkens substans er lek og læring og hvilke betingelser som fører til at disse blir ivarettatt på best mulig måte(Arneberg & Overland, 2003). Læring er en essensiell del av det å være menneske. Vi kan ikke overleve og leve uten å tilegne oss ferdigheter og kunnskaper om verden. Knappe en tredjedel av det nyfødte barnets samlede hjernekapasitet er belagt med forhåndsbestemte oppgaver. Resterende står åpen for å tilegne seg kunnskap.

Menneskebarnet fødes altså svært uferdig og begynner å gjøre seg erfaringer allerede fra fødselstidspunktet. Mye av lærdommen skal falle på plass allerede i løpet av barndommen og ungdommen (Broström & Hansen, 2003). ”Læring er en både naturlig og nødvendig del av menneskets virksomhet, uansett om den ledende virksomheten er barndommens lek, skolearbeidet eller voksenalderens produktive arbeid (ibid., s.110-111). Flesteparten av barn som vokser opp i Norge, oppholder seg store deler av barndommen i barnehagen. Når man snakker om barns læring og utvikling, er det derfor naturlig at lek har en fremtredende rolle også i barnehagen. Rammeplanen sier at ”leken har en egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen. Leken er et allment menneskelig fenomen der barn har høy kompetanse og engasjement . Den er en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.32).

St.mld. nr. 41(2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* (KD, 2009), sier blant annet at barns lek og kulturskaping fremmer kommunikasjon på tvers av kulturer og at barn må få anledning til å uttrykke seg gjennom mange språk i lekende fellesskap og med ulike estetiske uttrykk(KD, 2009). Norges barnehager preges av mangfold og dette får konsekvenser for inkluderingsarbeidet.

2.2.2 Inkludering og mangfold

”Leken har mange uttrykksformer og kan føre til forståelse og vennskap på tvers av alder og språklige og kulturell ulikhet. I et lekefellesskap legges grunnlag for barns vennskap med hverandre. Å få delta i lek og få venner er grunnlaget for barns trivsel og meningsskaping i barnehagen”

(KD, 2011, s.32)

”Barnehagen er den viktigste inkluderings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder”(Kunnskapsdepartementet under temaet minoritetsspråklige barn). Gjervan og medarbeidere (2006) argumenterer for at barnehagen kan bidra til å alle barn utvikler kunnskap og erfaringer som gjør at de mestrer kompleksiteten i hverdagen og samfunnet, ved å synliggjøre mangfold og etablere inkluderende fellesskap. De ønsker med dette å inspirere til en ressursorientert holdning til mangfold hvor barnehagen kan være et sted både for gjenkjennelse og utvidelse av perspektiver.

Spernes og Hatlem(2013) trekker frem et sentralt dilemma knyttet til inkludering; grupperinger av barn ut fra særskilte vilkår. Den strengeste forståelsen av begrepet tillater ikke grupperinger. Samtidig er det ”et press i barnehagen om å skille ut barn som avviker mye fra ”normalen”, og gi dem egne opplegg(s. 167). Videre sier de at det ikke finnes noen absolutte svar på hvordan de ulike utfordringene knyttet til inkludering kan løses, men at det vil være ulike måter å praktisere på avhengig av den enkeltes behov og barnehagens forutsetninger. De ulike praksisene kan betegnes som innlemmingsstrategier. Hva som kjennetegner oslobarnehagenes flerkulturelle tilnærming, vil mest sannsynlig kunne sees i sammenheng med hvilke innlemmingsstrategi de benytter seg av.

2.2.3 Innlemmingsstrategier

Inkluderingsbegrepet legges altså til grunn for barnehagen som virksomhet, noe som innebærer at alle barn skal ha en naturlig plass i fellesskapet. Barnehagen skal legge til rette på en måte som fungerer godt for alle. Dette innebærer at det er ”virksomheten som skal tilpasse seg barnet og foreldrene, og ikke det enkelte barnet eller familien som skal tilpasse seg virksomheten” (Spernes & Hatlem, 2013, s. 167). Her skal både barn, foreldre, førskolelærere, assistenter og fagarbeidere finne tilhørighet og kunne delta på sine premisser.

Sosiologien bruker termen innlemmelsesstrategier for å beskrive ulike former for innlemmelse eller deltakelse. Spernes og Hatlem (2013) snakker om tre former for samspill; segregering, assimilering og integrering. Segregering kan kort fortalt defineres som at ”en person eller en familie opprettholder den levemåten de hadde i opprinnelseslandet når de bosetter seg i et nytt land” (Engen & Kulbrandstad, 2004, ref. i Spernes & Hatlem, 2013, s. 174). Personen tar lite del i det nye samfunnet den kommer til. Det å opprettholde og bevare egen kultur kalles også kulturkonservering. En konsekvens av kulturkonservering kan være at man til slutt ikke kjenner seg igjen i sin egen kultur fordi kulturer hele tiden endres (ibid.). Assimilering betyr å gjøre lik. I denne sammenheng vil det handle om å delta i det nye samfunnet på bekostning av opprinnelig kulturell tilhørighet. Man vil ha blitt helt norsk som i det tradisjonelt norske (Engen & Kulbrandstad, 2004, ref i Spernes & Hatlem, 2013, s.177). I begge disse tilfellene, vil grunnen til å bli segregert eller assimilert variere. Noen velger det selv, av ulike årsaker. Enkelte blir påtvunget enten det ene eller det andre. Assimilering vil også avhenge av om miljøet gir rom for en assimileringssprosess. I tilfeller hvor segregering eller assimilering er en valgt strategi for deltakelse i et samfunn, vil det gå på bekostning av noe. Smertefullt, nødvendig eller som noe positivt. Mye avhenger her av miljøet rundt personen (ibid). Integrering brukes ofte synonymt med assimilering men inneholder også elementer fra segregering, i tillegg til å stille krav til vertssamfunnet. Det omfatter altså ikke bare enkeltindividet, men hele fellesskapet (ibid). Kjeldstadli (2008; ref. i Spernes & Hatlem, 2013 legger to målsettinger for sameksistens mellom majoritet og minoritet til grunn når han definerer integrering. En er at det ikke skal være forskjell på fordeling av godene mellom mennesker. Den andre er at alle mennesker frivillig deltar på ulike arenaer, slik at det finnes relasjoner mellom mennesker som gjør at samfunnet eksisterer og gjenskapes. En slik definisjon bringer oss nærmere inkluderingsbegrepet. Både integrering og inkludering handler altså om å være en del av fellesskapet, men inkludering tar for seg hvordan man tar del i fellesskapet, ikke bare at man er. Inkludering vil derfor stå sentralt i et prosessorientert syn på kultur som vektlegger synliggjøring av gjensidighet og utvikling av mennesket i et flerkulturelt fellesskap.

2.3 Språk og kommunikasjon

Synet på læring i barnehage og skole, sett i et historisk lys, har pendlet mellom individuelle og kollektive læringsstrategier (Broström & Hansen, 2003). I dag tenderer man mot et

sosiokulturelt læringssyn hvor man sikter til læring som noe kollektivt anliggende og som et resultat av samspill mellom flere (ibid.). Det viktigste redskapet for å tilegne oss kultur og felles kunnskap er språket. Dette kapittelet vil ta for seg språk, språkutvikling og språktiltak i barnehagen, fortrinnsvis rettet mot minoritetsspråklige barn. Forskning har vist at barn er preprogrammert for språk, men at miljø har mye å si for hvordan det utvikles. Den norske barnehagetradisjonen baserer seg på et sosiokulturelt læringssyn hvor læring er sosialt betinget. Barn lærer av og med andre. Språket er selve kjernen i denne læringsprosessen (Sandvik & Spurkland, 2009).

2.3.1 Språkutvikling

Å utvikle språket er noe av det viktigste som skjer i et barns liv. Gjennom språket lærer vi å forstå oss selv og omgivelsene rundt oss, og det hjelper oss til å reflektere og organisere tankene våre. Det gir oss en identitet, fellesskap med andre mennesker og tilhørighet i det samfunnet vi lever i.

(Bredtvet kompetansesenter, 2007, s. 7)

Evnen til å bruke språket er avgjørende i en rekke situasjoner. På kort sikt er det viktig i form av blant annet å kunne fortelle om noe viktig, sette ord på erfaringer, diskutere og reflektere med andre. Språket er avgjørende for læring, sosiale relasjoner og vennskap. På lang sikt er en adekvat språkutvikling avgjørende for å kunne delta i et moderne demokrati og i et kunnskaps- og utdanningssamfunn. Språkutvikling handler både om det muntlige og det skriftlige da vi snakker og lytter, leser og skriver. Den grunnleggende språkutviklingen skjer i barnehagealder og er derfor et viktig tema innenfor både språkfaglige, pedagogiske og politiske dagsordener (KD, 2009b). Språk er dermed et viktig satsningsområde for norske barnehager. Styrerne i rapporten *Alle teller mer* (Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme & Tholin, 2009), rapporterer at fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst* er høyest prioritert av de til sammen syv fagområdene i rammeplanen.

2.3.2 Med flere språk i barnehagen

Barnehagen sees på som den viktigste inkluderings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder. For å rekruttere flere minoritetsspråklige barn til barnehagen, har man gradvis faset inn tiltaket *Gratis kjernetid* i seks bydeler i Oslo. Dette innebærer 20 timer gratis barnehageplass i uka for 4- og 5-åringer i bydelene Bjerke, Grorud,

Stovner, Alna og Søndre Nordstrand, og 5-åringene i Gamle Oslo. Bydelene er valgt ut fordi de har en høy andel minoritetsspråklige barn (Bogen & Drange, 2012). Dette tiltaket skal i tillegg til å øke deltakelsen, forberede barna til skolestart, bedre norskkunnskapene for minoritetsspråklige barn og bidra til sosialisering generelt (ibid.). Med modellutviklingsprosjektet *Språkløftet*, gjennomført i perioden 2006-2011, ønsket man å øke fokuset på språkstimulering, språkutviklingstiltak og utvikling av sosial kompetanse i barnehagene. Dette var et modellutprøvningsprosjekt i 9 kommuner i hele Norge som ble avsluttet i 2011. De samme fem bydelene som nevnt over, deltok i dette prosjektet

En rekke stortingsmeldinger har fokus på barnehage som en arena for god språkstimulering. St.mld.nr 16 (2006-2007).. *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*(KD, 2006-2007) understreker viktigheten og betydningen av barnehage som tiltak for sosial utjevning og å skape et godt grunnlag for livslang læring for alle barn. St.mld.nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer*(KD, 2008) ser på utfordringer og tiltak for å styrke språkopplæringen i et livslangt perspektiv. Meldingen legger til grunn en helhetlig språkpolitikk hvor det vektlegges et norskspråklig og flerspråklig mangfold, et nordisk språkfelleskap og allsidig fremmedspråklig kompetanse. Videre sier St.mld.nr.41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* (KD, 2009) at regjeringen har som mål at alle barn skal beherske norsk før de begynner på skolen og at språkstimulering er en av barnehagens viktigste oppgaver.

Undersøkelser på skolenivå viser tendenser til at minoritetsspråklige barn klarer seg dårligere på skolen enn majoritets elever, og at frafallet i videregående skole er stort (NAFO, 2010). De siste årene har det derfor vært et stort fokus på å sette inn nødvendige tiltak på et tidlig tidspunkt for å utjevne forskjeller og bedre språkkompetansen hos barn og unge. Kommunene tildeles tilskudd ut i fra antall minoritetsspråklige barn som går i barnehagen. Dette er penger som skal knyttes til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn, herunder tospråklig assistanse, for slik å bidra til en bedre skolestart for minoritetsspråklige barn og på sikt øke deltakelsen på alle samfunnets arenaer. Hvordan tilskuddet benyttes kan variere ut i fra lokale variasjoner, ressurser og behov, men det skal primært nyttes til tiltak rettet direkte mot barna, fortrinnsvis i barnehager (KD, 2011b).

2.3.3 Språkmiljø og mangfold

Språkmiljø handler om å samles om språket gjennom felles aktiviteter og opplevelser, å møte noen å kommunisere med og å få felles erfaringer som gir noe å snakke om (KD, 2009). Et godt språkmiljø hvor barna bades i ulike ord, opplevelser, erfaringer, lek og meningsfulle samtaler med andre barn og voksen, har vist seg å ha stor betydning på barnas ordforråd.

”Et rikt språkmiljø forutsetter kompetente voksne som har gode språkkunnskaper og kunnskap om og evne til å forstå barns ulike uttrykksformer. Dette er nødvendig for å kunne bygge på det enkelte barnets erfaringer, nysgjerrighet, initiativ og naturlige læringsformer”(KD, 2009, s.68). Et bevisst forhold til språkstimulering og hvordan barn lærer språk, er dermed avgjørende for et godt språkmiljø. Med språkstimulering menes måten pedagogen i barnehagen tilrettelegger for og inngår i språklig samspill og interaksjon med barna på en målrettet måte. Rammeplanen slår fast at barnehagen skal arbeide aktivt med barnas språkutvikling, og personalet må vite hva god språkstimulering er i forhold til det mangfoldet de møter (KD, 2009b). Det innebærer at tospråklige barn skal få en positiv tospråklig utvikling hvor personalet både skal kjenne ansvar for førstespråket(morsmålet) og andrespråket(norsk). Fag- og kulturformidling spiller en viktig rolle for språkutviklingen og barna skal gis rike erfaringer med blant annet fortelling, høytlesning, sang og regler. Barn lærer både gjennom lek og hverdagssituasjoner, også kalt uformelle læringssituasjoner, og i voksenstyrte aktiviteter, også kalt formelle læringssituasjoner (ibid.).

Det store fokuset på minoritetsspråklige barns manglende norskkompetanse, har ført med seg en rekke midler og tiltak, som blant annet *Gratis kjernetid* og *Språkløftet*, som tidligere nevnt. Dette er tiltak som har til hensikt å rekruttere deltakelsen blant minoritetsspråklige barn og øke den norskspråklige kompetansen. Språkløftet var et modellutviklingsprosjekt som satte et økt fokus på systematisk språkstimulering. Bleken og Vedeler (2013)kritiserer det de hevder er diskutabile målstyringsprogrammer for barnehagene i sin kronikk ”Barns lek og språkutvikling kan ikke atskilles”, og trekker frem Oslo kommune som en av verstingene. Bystyremelding nr.1/2012 Oslobarnehagen fastslår at ”til tross for at de fleste barna som begynner på skolen har gått i barnehage, mangler mer enn hver fjerde elev tilstrekkelige norskferdigheter til å kunne følge ordinær opplæring når de begynner på skolen” (Oslo kommune, 2012, s.3). Rapporten *Alle teller mer* (Høgskolen i Vestfold 1/2009) gir et innblikk i arbeidet med det høyest prioriterte fagområdet i rammeplanen: *kommunikasjon, språk og tekst*. Her indikeres det at dette området er mer læremiddelstyrt enn de andre, og har fokus

rettet mer mot språkets form og detaljer som uttale og ordforråd, enn på barns språkbruk og varierte språkbrukssituasjoner i barnehagene (Bleken & Vedeler, 2013). Konklusjonen fra rapporten er følgende: ”At det arbeides mye med språk som form betyr ikke uten videre at det arbeides mye med innhold og språkbruk” (Østrem et.al., s.33). Det er flere som deler denne skeptisismen til læremiddelstyrte metoder i barnehagen. Myklestad (2013;ref i Pettersen, 2013)hevder at man som pedagog må være seg bevisst forskjellen mellom barnehagetradisjon og skoletradisjon og hvordan disse styrer måten man opptrer som pedagog. Forskjellen uttrykkes gjennom de ulike type mål som dominerer de to kulturene, prosessorientering i barnehagen og kompetanse- og ferdighetsorientering i skolen. Barnehagen har fått en rolle i utdanningssystemet, og med dette følger det Myklestad kaller et voldsomt press på barnehagens pedagogiske tradisjon. ”Dersom våre valg og prioriteringer av pedagogiske aktiviteter mer og mer knyttes opp mot konkrete mål med bestemte hensikter, da påvirker dette naturligvis både tenkemåte og væremåte” (Myklestad, 2013, ref. i Pettersen, 2013, s.31).

Språkmiljø handler også om de fysiske rammene i barnehagen. De er til en viss grad gitt, men mye er også opp til personalet når det gjelder valg knyttet til utforming av innerom og utearealet samt innkjøp og bruk av utstyr. Disse valgene påvirker rammene for leken, aktiviteten og språkbruken til barna. Synliggjøring av mangfold i barnehagen, knyttes til identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Dette innebærer blant annet at barns ulike erfaringer og kunnskaper knyttet til språk, kultur og religion gis verdi og gjenspeiles i barnehagen(KD, 2006). Mer konkret skal barna kunne møte noe kjent i hverdagen gjennom ”de språkene som snakkes, eventyrene som fortelles, sangene som synges, bøkene i bokhylla, utkleddingstøyet i dukkekroken, bildene på veggene, bokstavene som pryder garderoben eller høytidene som feires”(ibid. s. 29). Dette er hva Spernes og Hatlem(2013) kaller for *hverdagsbruker av kultur*. En slik naturlig synliggjøring av likheter og forskjeller vil kunne gi muligheter for å utvikle en positiv nysgjerrighet til menneskers og kulturers likheter og ulikheter, og på denne måten fremme likeverd. I motsatt enda har man det Spernes og Hatlem(2013) kaller *festbruker av kultur*. Med dette menes at dersom matvaner og tradisjoner bare fremstilles som fremmed og eksotisk, vil de minoritetsspråklige barna kunne føle seg annerledes og spesielle fremfor stolte. Videre sier de at ”barnehager som underkommuniserer eller ignorerer ulikhet, tar heller ikke integrering på alvor, og resultatet kan bli assimilering, segregering eller i verste fall marginalisering”(ibid. s.223).

2.3.4 Tospråklig assistanse

Utvikling av morsmålet står sentralt med tanke på minoritetsspråklige barns læring i barnehagen. ”Dette gjelder både i et langsiktig perspektiv der morsmålet støtter barnets utvikling av kognitive ferdigheter, og et her-og-nå perspektiv der morsmålet fungerer som støtte for læring av de ulike fagområdene i barnehagen” (Engen & Kulbrandstad, 2000, ref. i KD, 2006, s.34). En god utvikling på morsmålet er dermed viktig for barnets helhetlig utvikling. Et tilbud om tospråklig assistanse vil være viktig for at de minoritetsspråklige barna skal kunne bruke morsmålet som redskap for læring (ibid.). Som nevnt tidligere utdeles midlene med en oppfordring til bruk på blant annet tospråklig assistanse. Det ser likevel ut til at tilskuddet i økende grad blir brukt til språkstimulerende materiell og forsterket norskspråklig pedagog. Flere undersøkelser viser at barnehagene først og fremst har et norskspråklig fokus i arbeidet med språkstimulering (Språkløftet, 2012; Østrem et al., 2009). Samtidig øker antallet flerspråklige barn i barnehagen. I NOU:7 2010 *Mangfold og mestring* (KD, 2010a) blir det foreslått flere tiltak for å styrke språkutviklingen, herunder morsmålet, til flerspråklige barn. Som et ledd i dette gjennomførte NAFO i perioden 2011-2012 et pilotprosjekt om tospråklig assistanse i barnehagen etter tildelingsmidler fra Kunnskapsdepartementet. Målet var her å se ”hvordan tospråklig assistanse kan bidra til å bedre minoritetsspråklige barns språkforståelse, spesielt norskspråklige ferdigheter, og styrke barnehagens språkmiljø” (NAFO, 2011-2012, s.3). De ønsker med dette å se på mulighetene for å følge opp forslaget fra NOU:7 2010 om å øke tilskuddet der det brukes til tospråklig assistanse.

2.4 Barnehage som lærende organisasjon

Barnehagen er en pedagogisk samfunnsinstitusjon som hele tiden må være i endring og utvikling. Den skal være en lærende organisasjon som står rustet til å møte nye krav og utfordringer (Gjervan et al, 2006). Personalet i barnehagene skaper den pedagogiske virksomheten blant annet på bakgrunn av kunnskap om barn og pedagogisk praksis, men faktorer som globalisering, nyere syn på barn og barndom og politiske interesser for barnehagen som mulig arena for utjevning av sosiale forskjeller, har imidlertid også innvirkning (Andersen og Sand, 2012). Med et økende mangfold og således en mer kompleks barnegruppe, vil et godt pedagogisk tilbud innebære en stadig utvikling av personalets

kompetanse”(KD, 2011). Forskningsspørsmål nr.2 retter seg derfor mot kompetanseutviklingsarbeid i barnehagen knyttet til mangfold. Mer spesifikt retter jeg det mot de pedagogiske lederne som har ansvar for det pedagogiske opplegget i barnehagen. Jeg vil i denne sammenheng redegjøre for hva som ligger til grunn for pedagogens rolle i barnehagen. Deretter redegjør jeg for kompetansebegrepet og legger frem hvilke konsekvenser kunnskap kan ha for tilnærming til mangfold.

2.4.1 Den profesjonelle pedagog – pedagogikkens grunnprinsipper

Pedagogikk som fag handler om å fokusere på oppdragelsens og undervisningens teori og praksis og skal gi støtte til den oppvoksende generasjons mulighet til å håndtere sin egen fremtid. Det handler om å tilegne seg fagets grunnbegreper, bli fortrolig med å bruke dem som verktøy og på denne måten behandle sin egen praksis med et forskende blikk(Broström & Hansen, 2003). En profesjonell pedagog er forpliktet til å bruke et pedagogisk fagspråk bevisst og målrettet. Dette innebærer å kunne legge hverdagsbegrepene om oppdragelse og undervisning til side og være seg bevisst samsvar og motsetninger mellom hverdagsbegreper og fagbegreper:

For å være profesjonell må man hele tiden reflektere over sin tenkning og praksis, og man må kunne gå inn i en diskurs(dvs en saksrettet diskusjon der deltakerne er interessert i å vinne innsikt – ikke ”vinne” debatten)om sin egen praksis med andre. I tillegg kreves det at man involverer seg i den aktuelle pedagogiske debatten, er i stand til å lese nye undersøkelser og til å være bruker av pedagogisk forskning i lys av en kritisk innsikt i forskningens muligheter og begrensninger. I tillegg til å anvende pedagogisk forskning må den profesjonelle yrkesutøveren også opparbeide et kritisk og analytisk forhold til sentrale styringsinstrumenter for skole og barnehage, for eksempel læreplanverket for grunnskolen og rammeplan for barnehager. Pedagogen må kunne analysere lære- og rammeplanens tekst og ”oversette” den til sin egen hverdag, dvs se hvilke signaler styringsinstrumentene gir, for så å tilpasse disse til den konteksten læringen skal foregå i og til de relasjonene som eksisterer, for eksempel relasjonen mellom barna eller relasjonen mellom pedagog og barn

(Broström & Hansen, 2003:21)

Pedagogikkens substans handler om å ha innsikt i de betingelsene som fører til at lek og læring blir ivaretatt på best mulig måte(Arneberg og Overland, 2003). Videre er pedagogikkens grunnvilkår å ta hensyn til ulikhetene. En av den profesjonelle pedagogens viktigste oppgave vil i så måte være å tilpasse sin kommunikasjon til mottakerens forutsetninger og samtidig se på den andre som et individ som har noe å by på(Broström & Hansen, 2003). Spernes og Hatlem(2013) argumenterer for at førskolelærerne sammen med

andre fagpersoner innenfor feltet, må arbeide kontinuerlig med å utvikle, opprettholde og bevare en faglig argumentasjon.

2.4.2 Kompetanse

Kompetansebegrepet er et vidt begrep og stammer opprinnelig fra den latinske termen *competentia* som har med skikkethet å gjør. Det omfatter både kunnskap, ferdigheter og holdninger. Videre kan det sees som ”den totale beredskapen for å løse oppgaver, håndtere situasjoner osv”(Lauvås & Handal, 2002, s. 105). Begrepet knyttes i denne sammenheng både til faktakunnskap og tause kunnskap. Faktakunnskaper sees som formell kompetanse i form av ”den kompetansen en har i kraft av å være tildelt en grad, en beskyttet tittel eller en bestemt utdanning” (Arbeidsdepartementet, NOU 1994, s. 8). Den tause kunnskapen, eller uformelle kompetansen, refererer til verdier, holdninger, følelser og ferdigheter(Lauvås & Handal, 2002). Begrepet brukes i mange forskjellige sammenhenger og betydninger. Man kan si at den tause kunnskapen utgjør det personlige grunnlaget for personalets praktiske handlinger. Dvs hverdagslige handlinger som ikke blir underlagt analyse, teoretisk refleksjon eller begrunnelse. Sundgren(i Lamer, 1997) knytter den tause kunnskapen til pedagogenes relasjonskompetanse hvor man snakker om evnen til å se barn, oppfatte hva de vil, føler og tenker, forstå deres uttrykk i kroppsholdninger, språk og handlinger, for så å tilpasse seg dette. I denne undersøkelsen vil kompetansebegrepet drøftes i lys av kunnskap om flerkulturelt arbeid i barnehagen, da både når det gjelder utdanning, til en viss grad kurs, men også i hvilken grad det kontinuerlig jobbes med den tause kunnskapen. Ifølge Spernes og Hatlem(2013) er kompetanse en forutsetning for å gjøre en god jobb. De definerer videre kompetanse som et begrep som bygger på kunnskap som igjen bidrar til bevissthet og bevissthet til videre refleksjon.

Nyere offentlige utredninger(NOU) som berører barnehagefeltet er *Mangfold og mestring*(KD, 2010), *Med forskertrang og lekelyst*(KD, 2010b) og *Til barnas beste*(KD, 2012). Disse vil sannsynligvis påvirke politiske avgjørelser for barnehagesektoren og dermed barnehagens mulighet for å forme egen praksis. Andersen og Sand(2012) stiller seg i denne sammenheng spørsmålet om hvordan barnehagen kan forholde seg til dette ”samtidig som de deltar i egen kunnskapsproduksjon og egne endringsprosesser?” (Andersen & Sand, 2012, s.7).

2.4.3 Kompetanseutviklingskultur

Barnehageloven er og har alltid vært en rammelov. Det vil si at den inneholder en del konkrete bestemmelser, men også formuleringer som tilstrekkelig, tilfredsstillende og forsvarlig. Dermed åpnes den for tolkning, og det er dermed ikke alltid noe fasitsvar på hva som er barnas beste. Ansatte i barnehagen må derfor bruke juridiske, faglige og pedagogiske argumenter når de skal forstå og handle i samsvar med intensjonene i barnehageloven. God barnehagekvalitet og forsvarlig drift defineres dermed først og fremst av de pedagogiske lederne og barnehagens ledere (Spernes & Hatlem, 2013). Personalet i barnehagen har ansvar for å skape en pedagogisk virksomhet ”på bakgrunn av kunnskap om barn og pedagogisk praksis, om teorier som kan bidra til å se ulike sider ved et uforutsigbart hverdagsliv som på samme tid har rammer og rutiner, og kunnskap som muliggjør endring i virksomheten sammen med andre” (Andersen & Sand, 2012, s.7).

Barnehagen skal by på et rikt språkmiljø og dette forutsetter at personalet har god kompetanse innen språk og flerspråklighet, og vet hvordan de kan tilrettelegge for god språkutvikling for alle barn (KD, 2009). NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* (KD, 2010a) melder imidlertid om manglende flerkulturell kompetanse blant ansatte i alle utdanningsledd fra barnehage til universiteter og høyskoler. Flere av tiltakene i utredningen knytter seg til kompetanseutvikling for studenter i lærerutdanningen og til ansatte i barnehagen.

Samarbeid med ulike kompetansemiljøer kan heve personalets engasjement og kompetanse og styrke barnehagenes læringsmiljø. Barnehager kan samarbeide med bibliotek, kulturskoler, museer og andre institusjoner og ressurser i nærmiljøet. Universiteter, høyskoler og nasjonale kompetansesentre er også viktige medspillere i utvikling av barnehagenes omsorgs- og læringsmiljø. Østrem m.fl. (2009) viser bl.a. til at i barnehager som har langsiktig samarbeid med høyskoler, gir både barnas og personalets fortellinger inntrykk av at det gjøres et godt faglig arbeid med rammeplanens innhold. ”De nasjonale sentrene har oppgaver som omfatter faglig utvikling, formidling og støtte til kunnskapsbasert praksis og kompetansemiljøer på spesifikke fagfelt” (KD, 2009, s.64).

Rammeplanen og temaheftene skal hjelpe, veilede og heve bevisstheten rundt de ulike fagområdene det skal jobbes med i barnehagen. En undersøkelse fra Riksrevisjonen 2009 viser imidlertid at barnehagene i varierende grad følger opp arbeid med alle

fagområdene(KD, 2009). En kartlegging blant Oslobarnehagene i 2010 indikerer noe av det samme. En NOVA-undersøkelse fra 2009 viser dessuten at det systematiske arbeidet med fagområdene ser ut til å ha gått ned de siste ti årene(ibid.).

2.4.4 Barnehagestørrelse, organiseringen og kvaliteten

Barnehagesektoren har siden innlemmelsen til Kunnskapsdepartementet i 2005, gjennomgått store endringer. Ekspansiv utbygging for å nå mål som full barnehagedekning, økende førskolelærermangel og utfordringer knyttet til kvalitet har stått sentralt(Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2011). En forskningsrapport som tar for seg *barnehagens organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet*, rapporterer at flertallet av barnehager bygd etter 2005 er organisert helt eller delvis avdelingsfritt. Forskerne fant likevel at det fortsatt kun er 1 av 10 barnehager som har mer enn 80 barn. Imidlertid går 1 av 4 barnehagebarn i disse barnehagene(ibid). Videre skrives det at et viktig utviklingstrekk som har vokst frem med den ekspansive utbyggingen av barnehager de siste årene, er større og ofte fleksible organiserte barnehager. Det vil si helt eller delvis avdelingsfritt eller med en mellomform av avdelingsbasert og avdelingsfri drift. De finner likevel ingen klar sammenheng mellom organiseringsform og barnehagens størrelse, men det de ser er at flesteparten av barnehagene hvor det finnes 100 barn eller flere, er organisert helt eller delvis avdelingsfritt eller som mellomform(ibid). Undersøkelsen finner en tendens til konvergens mellom avdelingsbasert og avdelingsfri organisering, hvor flere barnehager som i utgangspunktet ble bygget som avdelingsfrie, ser ut til å i en viss grad søke tilbake til den tradisjonelle avdelingsformen. Da spesielt med tanke på de yngste barna. Når det gjelder personalet kompetansenivå, finner man generelt et faglig høyere utdannet personalet i de største barnehagene. Det kan også virke som om personalets faglige utviklingsmuligheter ivaretas bedre i de store barnehagene. Her finner man imidlertid mindre stabilitet og oversikt. Komplexiteten som følger størrelse og den ukjente basedriften fører til mer fokus på organisering av barn og ansatte på tvers av gruppene. Dette ser ut til å gå ut over det pedagogiske personalets tid sammen med barna. De små avdelingsbarnehagene har sin styrke i kjente omgivelser og stabilitet i både barnegruppa og personalet. Svakheterne kan se ut til å være begrensede muligheter til faglig utvikling og nyorientering, noe som viser seg i stor grad gjennom regel- og voksenstyrte aktiviteter og ”trange interaksjonsmønstre”, som kan være lite utviklingsfremmende for noen barn(iibid). Med bakgrunn i dette, kommer forskerne

med en anbefaling om å satse mer på de mellomstore barnehagene rundt 60 barn, da de ser ut til å representere ”det beste fra to verdener” (ibid).

3 Metode

Forskning kan ifølge Befring (2007) karakteriseres som kvalitetsarbeid, både når det gjelder innhold, metode og troverdighet. Formålene kan være flere men har i særlig oppgave å være potensial for ny kunnskap og dermed for fremveksten av fornya fagkunnskap.

Forskningsmetode handler om å finne redskap og fremgangsmåte for å løse problemer og komme frem til ny erkjennelse (Holme og Solvang, 1996). Det finnes et arsenal av metoder og dermed mange måter å løse en problemstilling på. Jeg vil i følgende kapittel etterstrebe å redegjøre for mine valg i de ulike delene av forskningsprosessen, samt fortløpende begrunne hvorfor.

3.1 Valg av metode

Metodelæren skal gi forskeren råd om hvordan samle inn, bearbeide og analysere data (Hellevik, 1995). Det vil si å treffe hensiktsmessige valg for å belyse den problemstillingen man har valgt. Formålet mitt med undersøkelsen er todelt. Jeg ønsker å få kunnskap om hva som kjennetegner oslobarnehagenes flerkulturelle tilnærming, om det er noe typiske mønster i det flerkulturelle arbeidet. Videre er jeg interessert i å få vite noe om grad av utviklingsarbeidet og kompetanseheving knyttet til mangfold i barnehagene. I så måte ønsker jeg meg et overblikk over et fenomen og betrakter derfor en empirisk-kvantitativ metodisk tilnærming som mest hensiktsmessig for å belyse problemstillingen min. Under dette ligger en rekke forskningsmetodiske tilnærminger av empirisk og ikke-eksperimentell karakter, i hovedsak survey, korrelasjonsstudier og deskriptiv-analytiske tilnærminger (Befring, 2007). En kvantitativ undersøkelse sier noe om en stor gruppe ved å undersøke en mindre og vil kunne gi grunnlag for generalisering fra utvalg til populasjon (ibid.). Man skaffer seg sammenlignbare opplysninger om et større antall enheter, som deretter uttrykkes i form av tall og hvorpå man foretar et statistisk analyse av mønsteret i tallmateriale (Hellevik, 1995). Undersøkelsen min vil ha et deskriptivt eller beskrivende forskningsdesign i form av en survey-undersøkelse. Deskriptiv statistikk benytter prinsipper/teknikker for å få oversikt og kartlegge hovedtendenser i et materiale (Johannessen, 2003)

Surveymetodikken er spesielt relevant for å undersøke sosiale fakta, meninger og holdninger i store utvalg og populasjoner. Det omfatter store mengder data med mange informanter og relativt mange opplysninger fra hver enkelt informant (Befring, 2007)

De metodevalgene man tar, vil påvirke hvordan resultatene kan tolkes. Det er om å gjøre å unngå at svakheter ved undersøkelsesopplegget kan være årsak til det mønsteret man finner. Det vil gjøre det vanskeligere å trekke slutninger om det sosiale fenomenet man har til hensikt å belyse (Hellevik 1995).

3.2 Populasjon og utvalg

Før data samles inn må man finne ut hvilke undersøkelsesobjekter eller enheter man ønsker å undersøke. Personer er den vanligste enheten i samfunnsvitenskapelige undersøkelser (Hellevik, 1995). Alle de enheter man ønsker å trekke slutning om, på basis av undersøkelsen, kalles gjerne et univers eller en populasjon (Hellevik, 1995; Befring, 2007). Det vil av ulike grunner være vanskelig å skulle undersøke en hel populasjon. Det trekkes derfor ut et utvalg som skal representere populasjonen. Styrken til kvantitativ forskning er å kunne generalisere fra utvalg til populasjon, men utvalgsmetoden vil i stor grad ha innvirkning på vilkår for generalisering (Befring, 2007). Det er hovedsakelig to måter å gjøre dette på: Sannsynlighetsutvelging og ikke-sannsynlighetsutvelging (Lund, 2002). Førstnevnte ansees som best med hensyn til å sikre et representativt utvalg og på den måten styrke den ytre validiteten ved at generalisering kan gjøres med større sikkerhet (ibid). Slike prosedyrer er ikke alltid praktiske eller nødvendige og da kan en ikke-sannsynlighetsutvelging benyttes i stedet (de Vaus, 2002). Jeg har landet på en kombinasjon av skjønnsmessig utvelging og selvseleksjon. Ved en skjønnsmessig utvelging kan man sikre et hensiktsmessig utvalg. Temaet for undersøkelsen min er flerkulturelt arbeid i barnehagen og siden jeg da bor i Oslo hvor mangfoldet er stort, var det både praktisk og hensiktsmessig å velge denne kommunen for å belyse min problemstilling. Videre har jeg benyttet meg av en selvutvelgingsprosedyre hvor jeg har invitert og oppfordret til deltakelse via mail og link til nettskjema. Ved selvutvelging bestemmer undersøkelsesobjektene selv om de vil være med i utvalget (Hellevik, 1995).

Populasjonen i denne undersøkelsen kan på denne bakgrunn defineres som alle pedagogiske ledere i Oslos barnehager, offentlige eller private, som har hatt erfaring med minoritetsspråklige barn i løpet av de siste to årene.

3.2.1 Endelig utvalg

Det ville vært for omfattende for meg å undersøkt alle enheter i populasjonen innenfor tidsrammene av et masterprosjekt. Jeg valgte derfor å sende ut spørreskjema til styrere/fagledere som hadde aktive mailadresser på barnehageportalen, totalt 738 barnehager. Jeg oppfordret de til å videresende til de pedagogiske lederne som var aktuelle. Jeg ønsker kun å fokusere på de nyeste erfaringene gjort på flerkulturelt arbeid og satte derfor begrensninger på hvem som fikk svare. De pedagogiske lederne som ikke hadde jobbet med minoritetsspråklige barn de siste to årene, ble derfor bedt om å ikke besvare skjemaet. Med utgangspunkt i dette, vil det ikke være mulig å si noe eksakt om svarprosenten. Det er totalt sett 96 pedagogiske ledere som har svart på undersøkelsen og som dermed er mitt endelige utvalg.

3.3 Survey med spørreskjema som metode for datainnsamling

Surveyforskning er ifølge de Vaus(2002) en metode for innhenting, organisering og analyse av data. Av metoder kan nevnes observasjon, intervju og spørreundersøkelse(ibid). Enkelte bruker survey synonymt med spørreundersøkelser. Holand(2006) beskriver surveyforskning som en samlebetegnelse for kvantitative forskningsdesign som bruker strukturerte spørreskjemaer til datainnsamling. Besøks- eller telefonintervju nevnes som vanlige datainnsamlingsteknikker i tillegg til spørreskjema for selvutfylling(ibid). Instrumentet jeg har valgt for å samle inn informasjon til denne undersøkelsen, er et spørreskjema på nettet og hører dermed innunder sistnevnte. Fordelene med bruk av nettskjema, er at det er billig og terskelen er lavere for å ta med et høyt antall informanter selv innenfor tidsrammen for en masteroppgave. Ulempen med nettskjema er at det er det instrumentet som har lavest svarprosent(10-20) av alle (Jacobsen, 2005). Dette kan få konsekvenser for representativitet og mulighet for generalisering. Jeg har derfor etterstrebet å lage et så brukervennlig og overkommelig spørreskjema som mulig. For eksempel kan antall spørsmål spille inn i en

travel barnehagehverdag. I forkant av undersøkelsen utførte jeg en liten pilotundersøkelse, både for å teste hvor lang tid man brukte på å svare, at spørsmålsformuleringer var så tydelige som mulig og at svarkategoriene var utfyllende nok.

Et spørreskjema kan sees på som et kollektivt intervju som går ut til mange informanter samtidig. Dette er en strukturert tilnærming som stiller strenge krav til systematisk utforming av både spørsmål og svarkategorier (Befring, 2007). Spørsmålene bør være relevante for informantene og ikke for omfattende. Mitt tema er flerkulturelt arbeid i barnehagen og målgruppen er pedagogiske ledere rundt omkring i Oslobarnehagene som har erfaring med flerkulturelt arbeid. I infoskrivet som følger spørreundersøkelsen, understreker jeg at de som ikke har minoritetsspråklige barn i barnehagen eller har jobbet med flerkulturelt arbeid i barnehagen de siste to årene, ikke skal å svare. Dette fordi barnehagen er et felt som hele tiden er i endring og at resultatet så langt det lar seg gjøre skal gjenspeile det flerkulturelle arbeidet i nåtidens barnehager. Denne avgrensningen vil da også legge føringer for hvem undersøkelsen er relevant for eller ikke.

3.3.1 Eget spørreskjema

Spørreskjemaet (vedlegg 2) er utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen og min for forståelse av fenomenet som ønskes undersøkt. Spørsmålene knyttet til aktiviteter i barnehagen, har jeg hentet fra en spørreundersøkelse gjort på flerkulturelt arbeid i rurale strøk utført av Høgskolen i Hedmark (Andersen et.al., 2011). Enkelte brukte jeg uendret mens andre ble redigerte og tilpasset min undersøkelse. De øvrige spørsmålene er selvkomponert. Det består av 21 spørsmål. Som nevnt, blir det stilt strenge krav til både spørsmålsformulering og svarkategorier for at jeg skal oppnå valide data. Spørsmålene må være språklig lett tilgjengelige, selvinstruerende når det gjelder måter å svare på samt oppmuntre til gjennomføring og troverdige svar (Befring, 2007). Jeg har i infoskrivet valgt å gjøre rede for begrepene tospråklig personale og minoritetsspråklige barn da det er disse definisjonene som brukes i offentlige styringsdokumenter.

Jeg har innledningsvis valgt å spørre informantene etter bakgrunnsinformasjon som f.eks alder, antall år ansatt i barnehagen, profesjonsutøvers utdanning, hvor stor barnehagen er, antall flerspråklige barn, hvilke bydel man jobber i med mer. Eksempelvis er Oslo delt inn i

15 bydeler og hver av disse er i mange sammenhenger som selvstendige kommuner å regne. Barnehagene er blant annet underlagt bydelene(Utdanningsetaten, 2012). Det vil derfor være av interesse å sammenligne bydelene og se om lokale føringene kan ha noe å si ift pedagogisk praksis i barnehagene. Alle disse områdene vil belyses i form av tekst, tabell og diverse figurer i kapittelet hvor jeg presenterer resultatene.

Metodologi handler om å ta valg og ved bruk av kvantitativ metode innebærer dette en omfattende jobb i forkant av undersøkelsen. De spørsmålene man stiller, er endelige og de må være konkrete, tydelige og gi marginale rom for tolkning. Samtidig skal de sikre nødvendig informasjon og være lette og kode og behandle statistisk. Jeg har benyttet meg av et spørreskjema med lukkede svarkategorier på 18 av 21 spørsmål, som innebærer at ikke alle nødvendigvis finner et alternativ som passer til sin opplevelse av situasjonen. Dette er av hensyn til analysearbeidet i etterkant. Jeg må bare gå ut i fra at informantene velger det som faller nærmest det de mener er riktig.

3.4 Analyse

Undersøkelser kan gjennomføres med forskjellig tidsrom. Min undersøkelse ble gjennomført i løpet av april måned og er dermed å betrakte som en tverrsnittundersøkelse, dvs en undersøkelse gjennomført på ett tidspunkt(Johannesen, 2003). Statistical Package for the Sosial Science (SPSS) ble valgt for å kode, behandle og analysere dataene fra spørreskjemaene(ibid.). Dette er et av de mest brukte programmene for presentasjon og analyse av bl.a. samfunnsfaglige data. Innsamlet data kalles ofte rådata, og for å få oversikt over rådata fører man det inn i SPSS og ordner det i tabeller og grafiske fremstillinger.

Ved å benytte seg av statistiske mål for gjennomsnitt og variasjon, kan man få en meningsfull karakteristikk av variablene i datamateriale(Befring, 2007).

Denne undersøkelsens problemstilling og forskningsdesign er deskriptivt. Formålet vil derfor være å beskrive hvordan observasjoner fordeler seg, enten i utvalg eller populasjon. Jeg har valgt å benytte meg av både univariat og bivariat analyse som henholdsvis analyserer hvordan enhetene fordeler seg på en og to variabler. Univariante analyser av kategoriske variabler vil vises ved diverse tabeller og grafiske fremstillinger. Statistiske mål som

gjennomsnitt, median og standardavvik blir brukt i analysen av kontinuerlige variabler. For å undersøke sammenhengen mellom to variabler, har jeg benyttet meg av bivariate analyser i form av krysstabeller for kategoriske variabler, og kjørt korrelasjonsanalyser gjennom khikvadrattesten, og Phi og Cramers V.

3.5 Validitet

Validitet handler om hvor gyldig måleresultatene er. Det handler om hvorvidt man faktisk måler det man ønsker å måle.(Hellevik, 1995). For å oppfylle dette kravet er det viktig at respondentene svarer på det man faktisk ønsker å vite noe om. Det er derfor viktig å være seg problemstillingen bevisst hele tiden under utarbeidingen av spørreskjema og svarkategorier. Dette har jeg forsøkt å etterstrebe. Jeg ser likevel i etterkant at noen spørsmål kunne vært utelatt mens andre skulle vært med.

Cook og Campell(ref. i Lund & Haugen, 2006), har utarbeidet et validitetssystem for kasuale undersøkelser bestående av kvalitetskrav knyttet til fire typer validitet: Statistisk validitet, begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Selv om dette systemet er laget for kausal forskning, kan deler av systemet være relevant også for deskriptive undersøkelser som denne.

Statistisk validitet stiller krav om at det kan trekkes en holdbar slutning om at tendenser er både statistisk signifikante og rimelig sterk(Lund, 2002).

Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad av samsvar det er mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det. Begrepsvaliditet uttrykker samsvaret mellom teoretisk begrep og gjennomført måling(Kleven 2002). Det handler om i hvor stor grad svarene jeg får på spørsmålene, gir meg svar på det jeg ønsker å vite. Dette er forsøkt ivaretatt gjennom å operasjonalisere begrepene *flerkulturell tilnærming* og *kompetanseutviklingsarbeid*. Dette er begreper som kan romme mye og som derfor ga meg store utfordringer i utformingen av spørreskjemaet. Jeg har nok valgt å lage et ganske omfattende spørreskjema som enkelte kan betrakte som lite brukervennlig. Dette kan gi en lavere svarprosent men til gjengjeld mener jeg det kan styrke begrepsvaliditeten. Det er enklere å bryte ned et begrep så detaljert som mulig og heller bruke tid på å dra det sammen igjen til slutt enn å bryte det ned halvveis og sitte å vurdere til slutt om man egentlig har målt

det man skulle. Det kan som nevnt koste meg et antall informanter men resultatene fra de jeg får, vil være mer gyldige.

Indre validitet gjelder sikkerhet av en kausal slutning og vil i hovedsak være irrelevant for beskrivende forskning (Lund & Haugen, 2006). Min undersøkelse skal i hovedsak beskrive og om mulig finne sammenhenger mellom ulike variabler uten å si noe om kausalitet. Forforståelsen min er preget av mulige årsakssammenhenger, som forsøkes etterprøvd. Imidlertid kan undersøkelsens funn gi ideer til videre forskning og tanker til refleksjon og argumentasjon om mulige årsak og virkningsforhold, men den kan ikke gi grunnlag for å trekke helt sikre kausale konklusjoner.

Ytre validitet handler om måleresultatenes gyldighet og i hvilken grad resultatene er generaliserbare til populasjonen(ibid.). Jeg har få holdepunkter for å si noe om hvorfor noen velger å delta mens andre ikke. Min bekjentskapskrets i en bydel har høyst sannsynlig påvirket antall svar derfra. Ut over dette har jeg redegjort for hvor utvalgsmetoder og dermed diskutert den ytre validiteten i kapittel 6.2. Ved en ikke-sannsynlighetsutvelging, vil det være en fare for å ende opp med et systematisk skjevt utvalg(Jacobsen, 2005). I en undersøkelse som denne hvor undersøkelsesobjektene selv bestemmer om de skal være med, er det fort gjort at man får med seg enheter som har sterke meninger om temaet(ibid.). I tillegg vil bare de som hører om undersøkelsen, ha mulighet til å være med. Det faktum at jeg sendte invitasjonen til de pedagogiske lederne via mailadressen til styrer/fagleder, kan ha påvirket svarprosenten og dermed også den ytre validiteten.

3.6 Reliabilitet

Reliabilitet reiser spørsmålet om grad av målepresisjon eller målefeil. Her handler det om i hvor høy grad resultatene er stabile og presise(Befring 2007). I tradisjonell metodelitteratur, vil man da ta i bruk ord som konsistens, stabilitet og nøyaktighet. Kleven(2002)oppsummerer dette ved hjelp av følgende spørsmål: 1) I hvilken grad er resultatet avhengig av tilfeldige dag-til-dag-svingninger i personens prestasjonsevne? 2) I hvilken grad er resultatet avhengig av hvilke konkrete oppgaver som blir gitt? og 3) I hvilken grad er resultatet avhengig av hvem som vurderer prestasjonene? Det er ikke mulig å få noe sikkert svar på ”i hvilken grad”-spørsmålene. Man kan i beste fall estimere grad av reliabilitet, gitt visse forutsetninger

basert på de tre reliabilitetsaspektene over. Stabilitet i målingen kan måles ved å foreta måling av de samme personer på ulike tidspunkt men på samme måte, altså ved en retest-metode. Dersom testen er perfekt reliable skal målingene gi eksakt samme resultat(ibid). I barnehagesammenheng hvor barnegruppe, lokale forhold og politiske føringer er i kontinuerlig endring, er det god grunn til å tro at det kan opptre virkelige forandringer hos informantene allerede etter kort tid. Dessuten vil ikke en retest være mulig innenfor tidsrammen av en masteroppgave. Men jeg vil kunne til en viss grad kunne sammenligne mine resultater med annen liknende forskning for å finne samsvar eller avvik. Disse endringene kan skyldes både tilfeldige målingsfeil men kan også være et resultat av endringer hos informanten.

Jeg har til en viss grad benyttet meg av ekvivalenskoeffisient som forteller oss om i hvilken grad ulike måter å spørre på påvirker resultatet. Jeg har f.eks både spurt om informantene nekter barna å snakke morsmålet men også om de oppfordrer til det. Dette spørsmålet kunne jeg for eksempel samlet i ett spørsmål om barna bruker morsmålet i barnehagen.

I en surveyundersøkelse vil utforming av spørreskjemaet spille en viktig rolle hva reliabilitet angår. Det bør være oversiktlig og gi klare instruksjoner. Språkbruk er avgjørende. Det bør brukes et enkelt språk som mottakerne er fortrolig med samt spørsmålsformuleringer som er tydelige ift hva som spørres om. Det må også være uttømmende svaralternativer på alle spørsmål. Disse forholdene har jeg forsøkt å ivareta på best mulig måte.

Ved prøving av reliabilitet, kan det være aktuelt å gjennomføre den samme målingen to eller flere ganger. Det vil si noe om stabiliteten av instrumentet eller testen(Befring 2007). Jeg har i denne forbindelse hatt en pilotundersøkelse, en test-retest-metode, med fem informanter. Tre førskolelærere, to av dem med bakgrunn fra flerkulturelt arbeid med barn, en spesialpedagog som jobber med barne- og ungdomstiltak i en bydel med høy andel minoritetsspråklige barn samt en med noe erfaring fra barnehage og SFO men som daglig jobber som politi. Jeg valgte mine prøvekaniner med noe ulik bakgrunn, fordi jeg ønsket at spørreskjemaet skulle sees fra ulike synsvinkler. I denne prosessen fikk jeg gode tilbakemeldinger på innhold og spørsmålsformuleringer men også ift struktur og ryddighet i skjemaets oppbygning. En informant som har undersøkelsens tematikk som interessefelt, vil kanskje se etter andre ting enn en person som til daglig arbeider med noe helt annet.

En survey er lagt inn under empirisk kvantitative opplegg, og er derfor å betrakte som ex-post-facto forskning. Dvs at når registreringen finner sted, har alt skjedd. Dataene som vi på et gitt tidspunkt har samlet inn, er således empiriske indikasjoner på hendelser, atferd, tanker og holdninger som alt hører fortiden til (Befring, 2007). Min undersøkelse tar for seg et område som hele tiden er i utvikling og vil kunne endres etter forholdsvis kort tid. Prosjektet vil derfor vanskelig kunne etterprøves med samme resultat, men vil kunne være nyttig for å se an utviklingen.

3.7 Etiske overveielser

Forskningsetikk søker å ta vare på respondentene, for slik å hindre overlast. Det er ulike etiske hensyn som må tas. Nasjonale forskningsetiske komité (NESH, 2010) har gitt retningslinjer for forskningsprosjekt. Et overordnet prinsipp for forskningsarbeid, er at forskeren må arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Lund & Haugen, 2006). Videre sies at forskningen må gjennomføres på en slik måte at de som deltar sikres selvbestemmelse, frihet, integritet, beskyttelse mot skade og urimelig belastning samt at privatlivet må vernes (ibid.).

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) ble kontaktet og personvernombudet fant at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven §31. Behandlingen jeg opplyser om, tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven. Det innebærer at jeg som forsker informerer om at deltakelsen er frivillig og at oppbevaring, anonymisering og konfidensiell behandling av data vil bli gjort. Dette ble informert om gjennom informasjonsskrivet som fulgte spørreskjemaet. Spørreundersøkelsen eller nettskjemaet ble linket i mailen som ble sendt ut til alle barnehager med tilgjengelig mailadresse på barnehageportalen. Alle som fikk tilgang til linken, hadde mulighet til å svare. Svarene kunne derfor ikke spores tilbake til den enkelte barnehage. Prosjektet vet heller ikke hvem av de pedagogiske lederne som har svart. Videre har jeg ved bruk av nettskjema samlet inn og lagret personopplysninger ved bruk av datamaskin. Personvernombudet krever derfor at det inngås en databehandleravtale mellom UIO og databehandler, jf.

personopplysningsloven §15. Dette innebærer anonymisering av datamateriale innen prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, at logger og utskrifter slettes og at indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres (NSD, se vedlegg). Sikring av deltakernes anonymitet er

som regel ikke vanskelig å innfri ved kvantitativt materiale da resultatene presenteres i form av tabell eller statistiske mål hvor det er umulig å skille ut enkeltrespondenter(Hellevik, 2011).

4 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet presenteres resultater fra undersøkelsen etter analyse i SPSS. Funnene presenteres ut i fra spørsmålenes rekkefølge i spørreskjema og inndeles i kategoriene *bakgrunnsvariabler, oslobarnehagens flerkulturelle praksis og kunnskap og kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold*. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og drøfte de øvrige kategoriene under overskriften *Oslobarnehagen – en flerkulturell barnehage eller en barnehage med minoriteter*.

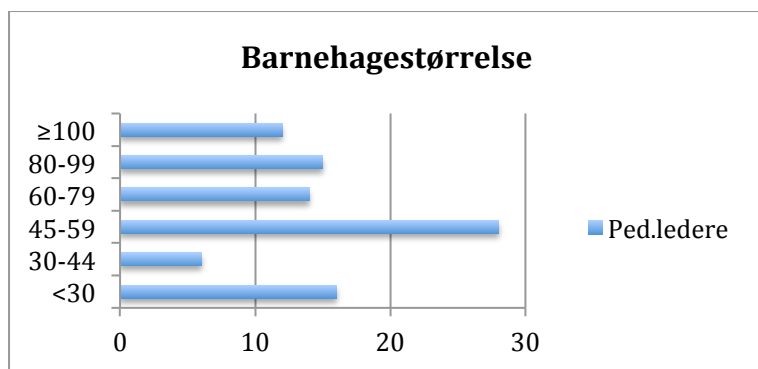
Resultatene vil bli presentert som tekst, enkle diagrammer samt frekvens- og krysstabeller. Funn vil delvis bli drøftet underveis og tatt med videre inn i drøftingsdelen i neste kapittel. Her vil funnene knyttes til forskningsspørsmålene skal videre skal hjelpe til å belyse problemstillingen om flerkulturell tilnærming og kompetanseutviklingsarbeid i barnehagen,

Jeg minner om at tallene viser til antall pedagogiske ledere, ikke antall barnehager.

4.1 Bakgrunnsvariabler barnehagen

Barnehagestørrelse og organisering

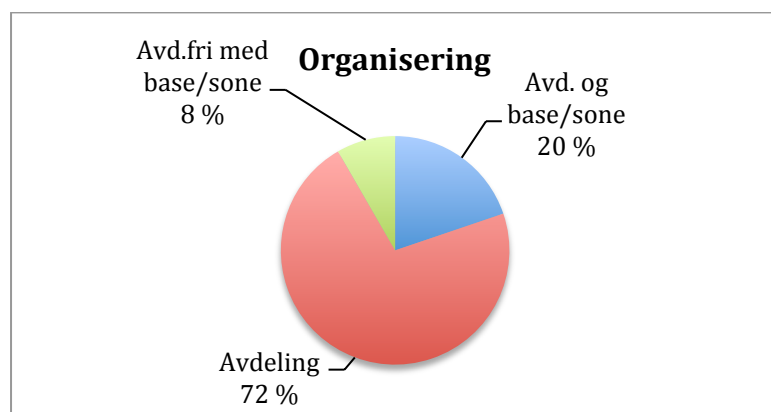
Frekvensanalyse av barnehagestørrelsen viser et spenn på 12 til 140 barn. Variasjonsbredden er på hele 128 barn. Gjennomsnittsstørrelsen på barnehager representert i utvalget er 62 barn. På landsbasis er gjennomsnittet 47 barn, og dermed betraktelig lavere. SSBs tall (Vassenden et.al., 2011) viser at andel barnehager med under 30 barn er overrepresentert i Norge(31%). I utvalget utgjør de 18% av barnehagene. Den største andelen pedagoger (31%) som har svart, jobber i mellomstore barnehager med 45 til 59 barn. De er dermed overrepresentert i denne undersøkelsen sammenlignet med barnehager på landsbasis(19%). Dette forklarer mye av skjevheten i gjennomsnittet.



Figur 1: Barnehagestørrelse (N=91)

Barnehager etablert siden 2005 er vesentlig større enn barnehager bygget tidligere. I denne undersøkelsen utgjør barnehager med over 100 barn 13%, mot 4% på landsbasis.

Figuren under viser hvilke organiseringsformer pedagogene representerer. De tradisjonelle avdelingsbarnehagene er i klart overtall. Fleksible organiseringsformer - såkalte basebarnehager - har vokst på linje med byggingen av større barnehager, og utgjør her 8%. Undersøkelser viser tendens til konvergens mellom avdelingsbasert og avdelingsfri organisering (Vassenden et.al., 2011). Det ser ut til at barnehager som i utgangspunktet har vært avdelingsfrie, etter en tid velger å gjeninnføre elementer fra tradisjonell avdelingsdrift, blant annet for å sikre trygge rammer for de minste barna (ibid.). Dette kan være en forklaring på hvorfor det er kun 8% avdelingsfrie barnehager representert i undersøkelsen, til tross for at andelen barnehager over 100 barn utgjør 13%. Flere av disse kan dermed ha havnet i kombimodellen avdelinger og baser/soner.



Figur 2: Organisering (N=91)

Undersøkelsen *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet* (Vassenden et.al., 2011), finner ingen klar sammenheng mellom organiseringsform og

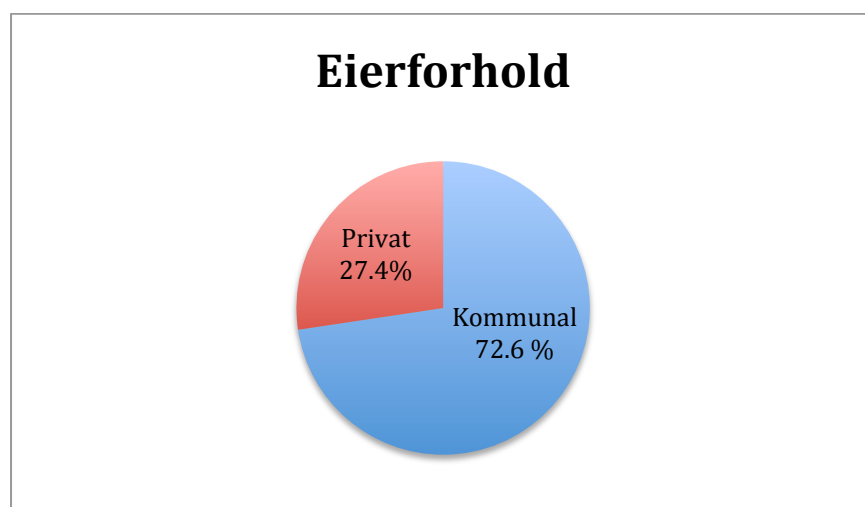
barnehagens størrelse. De finner likevel at flesteparten av de største barnehagene med over 100 barn, er organisert helt eller delvis avdelingsfritt eller som en mellomform (ibid.). I denne undersøkelsen finner man en klar signifikant sammenheng(.002) mellom barnehagestørrelse og organisering. Forskningsrapporten nevnt over, studerer hvilken betydning organisering og størrelse har for barnehagenes strukturelle og pedagogiske kvalitet. Funn fra denne rapporten vil drøftes i sammenheng med egne resultater knyttet til bakgrunnsvariabler, på slutten av dette underkapittelet.

Min barnehage har følgende organisering				
	Avd. og baser/soner	Avd.barnehage(≥1)	Avd.fri med baser/soner	Total
< 30	0	15	1	16
30-44	0	5	1	6
45-59	4	24	0	28
60-79	3	11	0	14
80-99	6	5	4	15
≥ 100	5	5	2	12
Total	18	65	8	91

Tabell 1: Barnehagestørrelse og organisering (N=91)

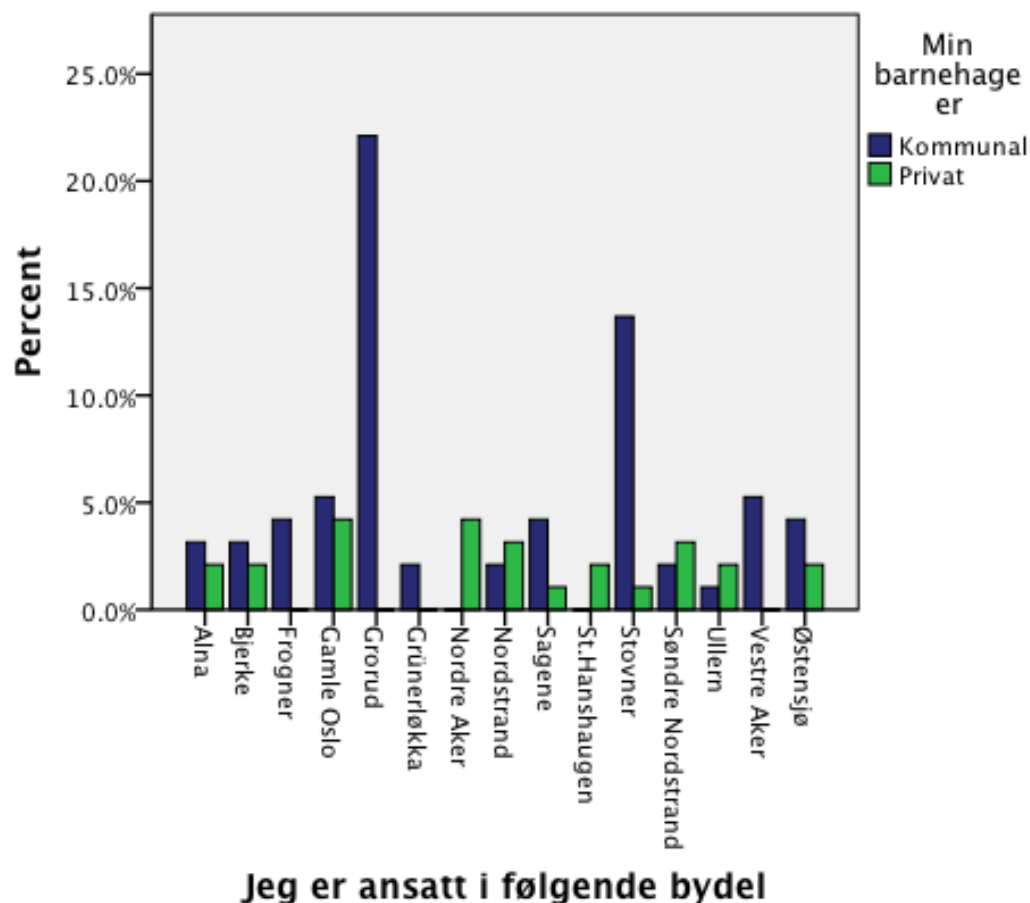
Eierskap, bydel og tospråklighet

Tall fra SSB for 2011 oppgir at det finnes til sammen 800 barnehager i Oslo. Av disse er 358 kommunale og 442 private. Populasjonen i denne undersøkelse består av totalt 738 barnehager, kommunale og private. Av det endelige utvalget jobber nesten $\frac{3}{4}$ i kommunale barnehager.



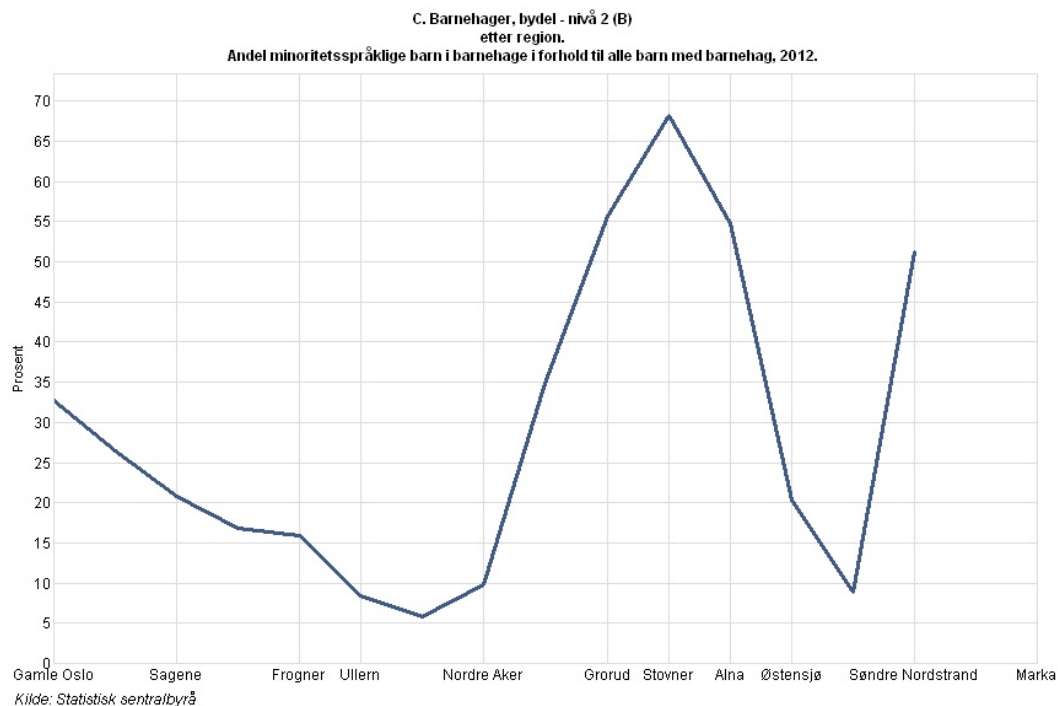
Figur 3: Eierforhold (N=95)

Barnehager med kommunal driftsform er dermed sterkt overrepresentert til tross for at det er en overvekt av private barnehager i Oslo. Antall kommunale og private barnehager i undersøkelsen er uvisst. Det ble kjørt en korrelasjonsanalyse som viser en høy positiv korrelasjon mellom eierforhold og bydel med khi-kvadrat=56.18, Cramers V= .591 og $p=.001$.



Figur 4: Eierforhold og bydel (N=96)

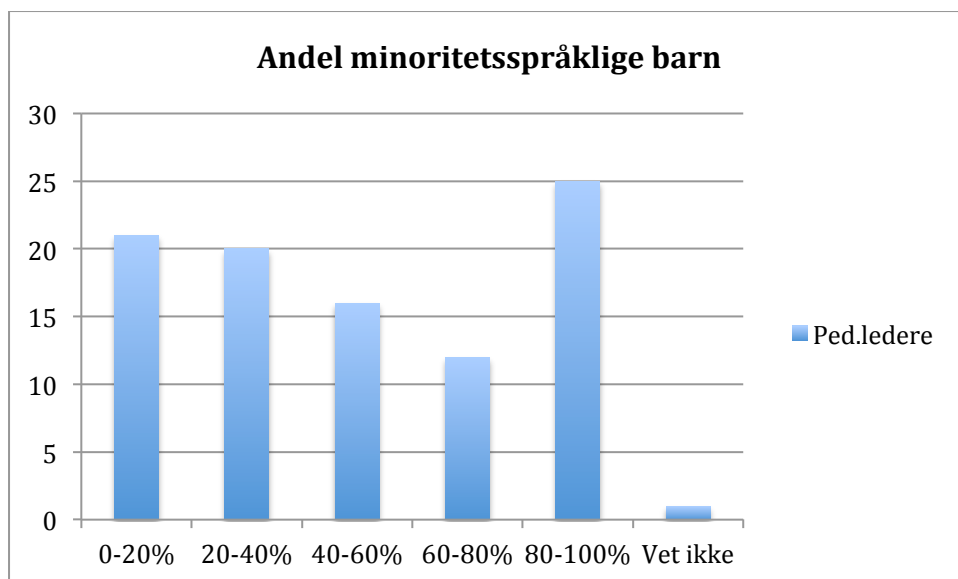
Som man kan se av figur 1, skiller både svarprosent og eierforhold seg spesielt ut i to bydeler; Stovner og Grorud. En faktor som kan ha påvirket den høye svarprosenten i den ene bydelen, er knyttet til meg som forsker. Jeg har mange kontakter via jobb og har hatt mulighet til å rekruttere og purre både direkte og indirekte. Det er likevel andre årsaker som høyst trolig spiller inn. De to bydelene som stikker seg ut, er de som pr 2012 har høyest andel minoritetsspråklige barn i barnehager, med henholdsvis 68,2 %(Stovner) og 55,7%(Grorud) av totalt antall plasser. Dette kan sees i figuren 5 fra SSB som viser andel minoritetsspråklige barn i barnehager ut i fra bydeler i Oslo pr 2012.



Figur 5: Andel minoritetsspråklige barn i barnehager i Oslo. ()byrå.

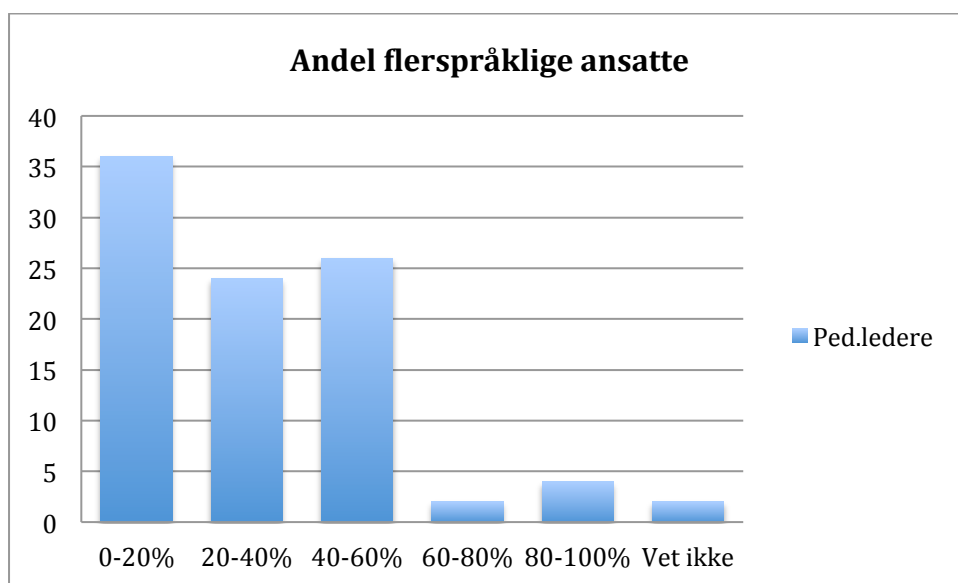
Når det gjelder eierforhold i disse to bydelene, er det så å si bare kommunale barnehager som er representert i undersøkelsen. SSB kan melde at det også bare er henholdsvis 4 (av totalt 24) private barnehager i Grorud og 6 (av totalt 21) i Stovner. Dette forklarer i stor grad den store andelen kommunale barnehager som er representert i disse bydelene. Hvorfor det ikke er flere private barnehager i disse områdene, til tross for en overvekt av private barnehager i Oslo generelt, er derimot uklart. En rapport på forsøket *Gratis kjernetid* melder at utbygging av barnehager har skjedd uavhengig av dette tiltaket og vært finansiert over andre statlige midler etter barnehagereformen i 2003. En faktor kan være at SSB melder om en noe lavere etterspørsel etter barnehageplass blant minoritetsspråklige foreldre, hvorpå da private barnehager kanskje ikke ser det som gunstig å etablere seg i områder med mange flerspråklige barn(). Det er likevel viktig å påpeke at *Gratis kjernetid* gjelder uavhengig av eierforhold.

Figur 6 viser andel flerspråklige barn i de ulike informantenes barnehager. Flere av de pedagogiske lederne kan være ansatt i samme barnehage, så den sier fortsatt ingenting om hvor mange barnehager som er representert i undersøkelsen. Den høyeste andelen pedagoger (26%) jobber i barnehager hvor andelen minoritetsspråklige barn er mellom 80 og 100.



Figur 6: Andel minoritetsspråklige barn i barnehagen(N=95)

Flest pedagoger(38%) melder at de har mellom 0 til 20% flerspråklige ansatte i sin barnehage. De færreste har en andel mellom 60 og 100% flerspråklig ansatte.



Figur 7: Andel flerspråklige ansatte i barnehagen(N=94)

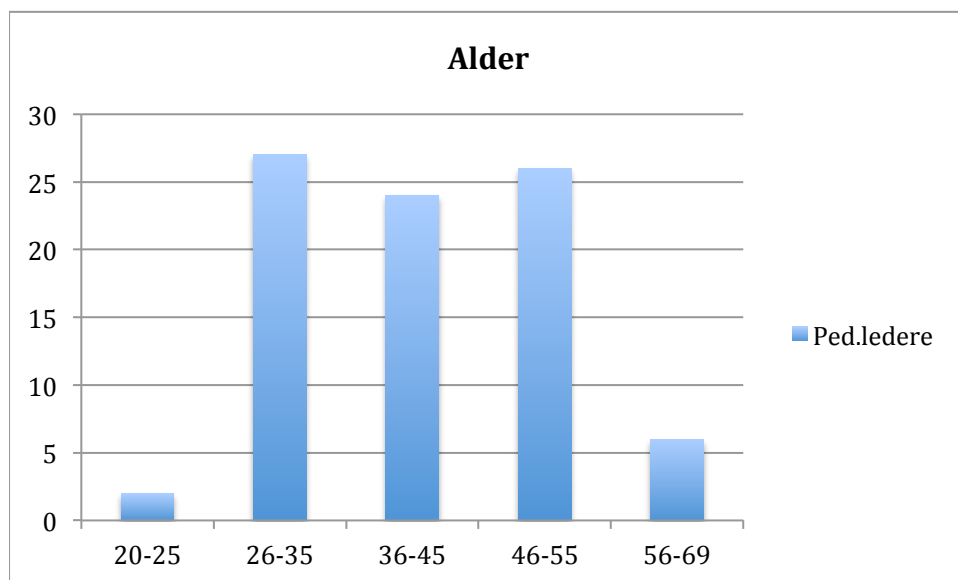
4.2 Bakgrunnsvariabler pedagogiske ledere

Pedagogenes alder

Aldersspredningen i utvalget spanner seg fra 23 til 60 år. Gjennomsnittsalderen er 41 år.

80,2% av utvalget er mellom 26 og 55 år. Det er kun 2 pedagoger som er i aldersgruppen 20-

25 og 6 i den eldste aldersgruppen. I februar 2007 gjennomførte Utdanningsforbundet(2007) en arbeidsmiljøundersøkelse blant et utvalg av sine medlemmer i barnehager, inklusiv styrergruppen. Utvalget var representativt på blant annet alder. De fant en gjennomsnittsalder på 38,6 år. Det er litt lavere enn det som er tilfelle for utvalget i dette prosjektet. I tillegg er da styrergruppen tatt med i utvalget til Utdanningsforbundet, noe som normalt sett vil dra opp gjennomsnittet ettersom en lederstilling vil sette krav både til praksis og videreutdanning. Differansen kunne derfor vært større mellom Utdanningsforbundet sitt utvalg og mitt på målt gjennomsnittsalder. Ut i fra dette er det relativt høy snittalder på mitt utvalg. En mulig forklaringen kan være at et selvselektert utvalg vil tiltrekke seg de med sterke meninger om tema og at dette da først og fremst vil være de som har jobbet noen år.

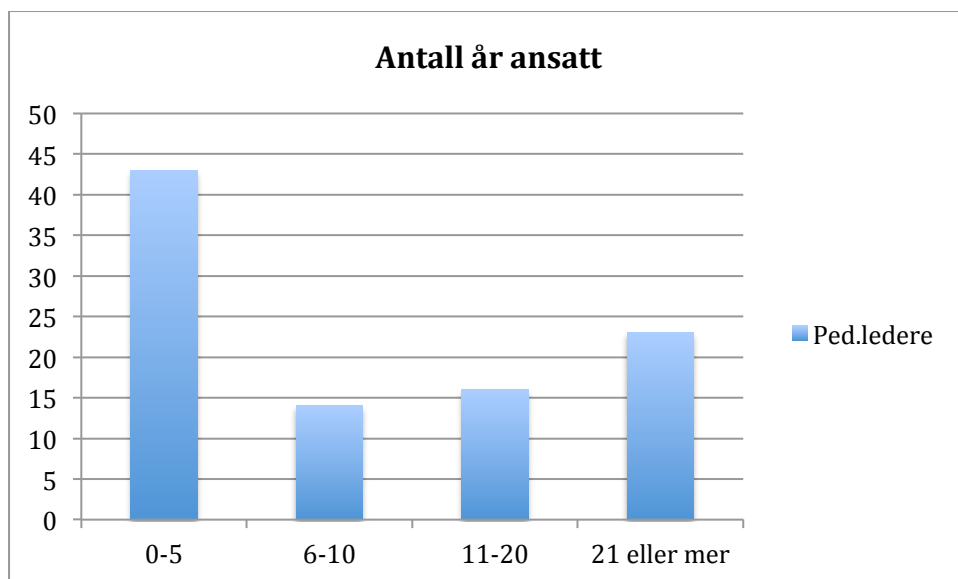


Figur 8: Alder pedagogiske ledere

Antall år ansatt

Av totalt 96 pedagoger rapporterer 43 at de har jobbet i mellom 0 og 5 år.

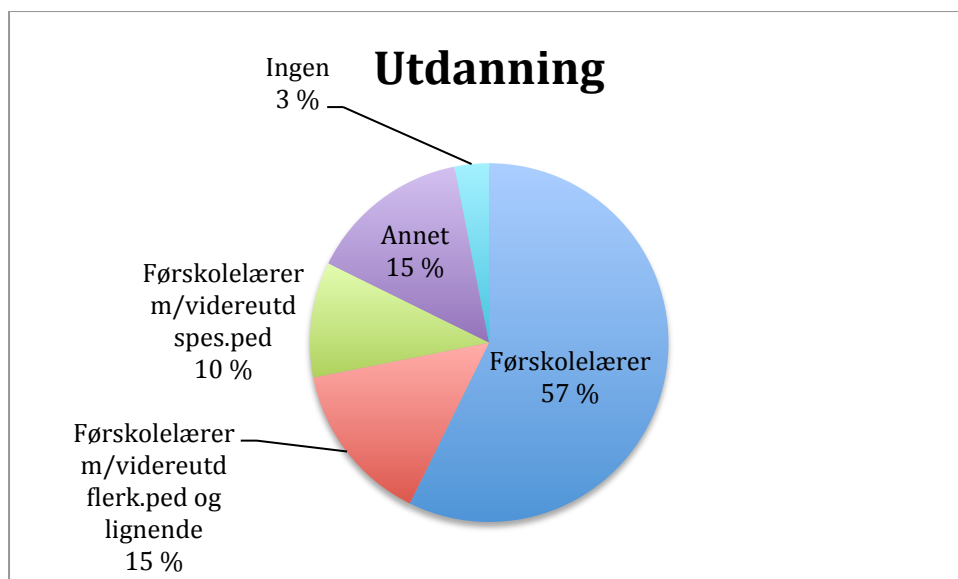
Utydelig formulering fra min side har her skapt usikkerhet i forhold til hva informantene har svart på. Jeg har spurt om hvor mange år informantene har jobbet i barnehagen. Dette kan tolkes både som i nåværende barnehage, men også som totalt antall år i barnehagen.



Figur 9: Antall år ansatt i barnehage (N=96)

Utdanning

82,3% av de pedagogiske lederne i utvalget er utdannet førskolelærere, hvorav 14,6% har videreutdanning eller fordypning i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk eller migrasjonspedagogikk, og 10,4% har videreutdanning eller fordypning i spesialpedagogikk. 14,6 har annen formell utdanning mens 3,1% ikke har noe. Samlet sett er det dermed 17,7% av de pedagogiske lederne som har dispensasjon fra utdanningskravet. Vassenden og medarbeidere gjennomførte en nasjonal barnehageundersøkelse i 2011, hvor de fant at 85% av de pedagogiske lederne var utdannet førskolelærere. Mitt utvalg er dermed noe underrepresentert i forhold. Når det gjelder det resterende utvalget, deler de inn i pedagogiske ledere med annen 3-årig pedagogisk utdanning (8%) og pedagogiske ledere på dispensasjon (11%). Disse tallene lar seg ikke fullstendig sammenligne med mine da det både meldes om feilkilder i data, og det faktum at de ikke tar med annen 3-årig pedagogisk utdanning under de som har dispensasjon fra utdanningskravet. Ifølge Barnehageloven §18 skal pedagogiske ledere ha utdanning som førskolelærer, eventuelt annen treårig pedagogisk utdanning på høgsolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk. Mønstrene i begge undersøkelser er likevel relativt like og gir en god indikasjon på andelen pedagogiske ledere med godkjent formell kompetanse og andelen med dispensasjon.



Figur 10: Utdanning (N=96)

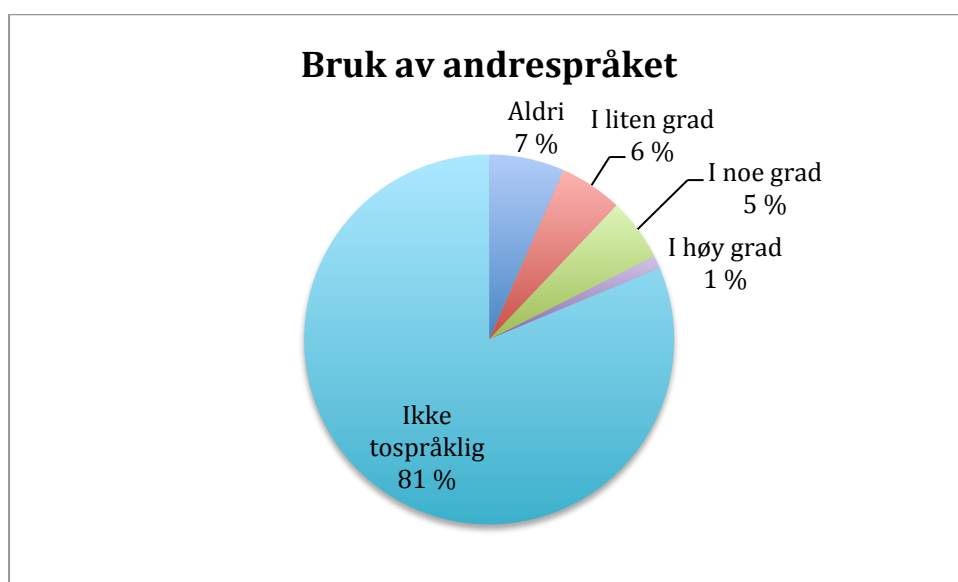
Videre hevder Vassenden og medarbeidere(2011) at de større barnehagene gjennomgående har noe bedre utdannede pedagogiske ledere enn mindre barnehager. De finner en signifikant høyere andel pedagoger på dispensasjon i de to minste barnehagetyperne sammenlignet med de tradisjonelle avdelingsbarnehagene og delvis avdelingsfrie barnehagene. De finner 7% i barnehager med ≥ 100 barn og henholdsvis 14% og 15 % i de to minste barnehagetyperne 30-44 og <30 barn. I tillegg er andelen pedagoger med annen pedagogisk utdanning mer utbredt i de minste barnehagene, så om man skal ta med disse i dispensasjonsberegningen, er de reelle tallene enda høyere. Det er ingen korrelasjon mellom barnehagestørrelse og utdanning i denne undersøkelsen. De minste barnehagene stiller på lik linje med det største hva formell utdanning angår.

UTDANNING	BARNEHAGESTØRRELSE/ANTALL BARN						Total
	<30	30-40	45-59	60-79	80-99	≥ 100	
Førskelelærer	9	5	16	7	8	7	52
Førskelelærer med flerk. videreutd.	3	1	1	4	2	1	12
Førskelelærer med videreutd. spesped.	1	0	4	1	3	1	10
Annet	3	0	4	2	2	3	14
Ingen	0	0	3	0	0	0	3
Total	16	6	28	14	15	12	91

Tabell 2: Utdanning og barnehagestørrelse(N=91)

Bruk av andrespråket/morsmål

Av de 91 informantene som har svart, er hele 81,3% enspråklig. Av de 18,7% som er tospråklig melder kun 1,1% (en pedagog) om bruk av morsmål i høy grad. 6.6% bruker det aldri. Dette vises i diagrammet under. I hvilken grad de tospråklige pedagogene benytter seg av morsmålet i jobbsammenheng, kan ha sin forklaring i faktorer som hvilke morsmål de snakker kombinert med hvilke morsmål som finnes i barnehagen. En urdotalende pedagog med urdotalende barn i sin barnegruppe, vil kanskje benytte seg oftere av morsmålet i jobbsammenheng enn om barnegruppen ikke har representanter for dette språket på avdelingen. Men er det sånn at grad av synliggjøring og bruk av mangfold skal gjøre seg avhengig av egenskaper ved barnegruppa eller personalet for å tre i kraft? I *temaheftet om språklig og flerkulturelt mangfold i barnehagen* (KD, 2006), stadfester man at det flerkulturelle begrepet ofte knyttes til egenskaper hos barn og foreldre, i denne sammenheng også personalet, fremfor å ta ”utgangspunkt i hvorvidt den enkelte barnehage har en pedagogisk teori og praksis som tar utgangspunkt i flerkulturelle perspektiver”(s. 7). Tallenes klare tale er i hvert fall at premissleverandørene i den norske barnehage, er enspråklige nordmenn. Dette viser også annen forskning på feltet. Hvordan kan man som enspråklig og ”enkulturell” pedagog, eller tospråklig og tokulturell pedagog, ivareta det store eller lille mangfoldet i barnehagen på en tilfredsstillende måte? Dette diskuteres i den videre presentasjonen og drøftingen av resultater, og vil knyttes opp mot begge forskningsspørsmålene.



Figur 11: Bruk av andrespråket i barnehagen(N=91)

4.3 Språk, kultur og mangfold

Her presenteres resultater knyttet til spørsmålene i undersøkelsen som omhandler språkstimulering, språkutvikling, gjenspeiling av språklig og kulturelt mangfold i form av materiell, foreldresamarbeid og lekens plass i den flerkulturelle tilnærmingen. Disse vil drøftes videre og knyttes til forskningsspørsmål 1: *Hvordan ivaretas det språklige og kulturelle mangfoldet i den daglige praksisen i barnehagen?*

4.3.1 Systematisk språkstimulering

Pedagogene ble spurt om i hvilken grad de benyttet seg av systematisk språkstimulering rettet mot de minoritetsspråklige barna. Svarene er registrert i tabellen under. Den viser tydelig at det er *korte økter med norskopplæring i egne grupper* samt *forberedelse eller oppfølging på norsk av felles pedagogisk opplegg*, som forekommer hyppigst. Bruk av tiltak som innebærer morsmålsassistanse forekommer sjeldent, noe som er i tråd med tidligere undersøkelser gjort på språkstimulerende arbeid. Utover dette kan tabellen også si noe om utbredelsen av bruken av systematisk språkstimulering som tiltak i barnehagen. De hyppigst brukte situasjonene som da er knyttet til norskstimulering, benyttes i stor eller høy grad til sammen henholdsvis 34, 8% og 52,1%. Om dette er et høyt eller lavt tall, kan diskuteres og vurderes ulikt ut i fra både øye som ser og antall barn som trenger språkstimulering.

SYSTEMATISK SPRÅK.STIM.	Aldri	I liten grad	I noe grad	I stor grad	I høy grad
Korte økter med norskopplæring i egne grupper	15.2%	14.1%	35.9%	22.8%	12.0%
Morsmålsassistanse i mindre grupper	59.8%	14.1%	19.6%	5.4%	1.1%
Morsmålsassistanse i fellesaktiviteter	58.2%	9.9%	24.2%	5.5%	2.2%
Forberedelse eller oppfølging på morsmål av felles ped.opplegg	57.1%	15.4%	19.8%	7.7%	0.0%
Forberedelse eller oppfølging på norsk av felles ped.opplegg	10.6%	7.4%	29.8%	31.9%	20.2%
Arbeid med det samme temaet på norsk og morsmål	47.8%	21.7%	22.8%	5.4%	2.2%

Tabell 3: I hvilken grad benyttes systematisk språkstimulering?(N=92)

En usikkerhet knyttet til disse tallene, var blant annet om informantene tolket hyppighet mot andel minoritetsspråklige barn eller mot antall barn samlet sett. Da ville i så fall pedagogene i barnehagene med 0 til 20% minoritetsspråklige barn, føle at de i mindre grad benytter seg av språkstimulerende tiltak fordi andel barn som trenger det er færre. Det kunne likevel bety at deres minoritetsspråklige barn har like mange økter med norskopplæring som de barna som går i barnehager med større andel minoritetsspråklige barn. Omvendt ville en kunne føle at en i høy grad benyttet seg av språkstimulerende tiltak i barnehager med stor andel minoritetsspråklige barn, fordi antall barn som får tilbudet er høyere. Jeg kjørte derfor en krysstabellanalyse for variablene som forekom oftest, korte økter med norskopplæring i egne grupper samt forberedelse eller oppfølging på norsk av felles pedagogisk opplegg/aktivitet, mot andelen minoritetsspråklige barn. Jeg fant ingen korrelasjon og kan derfor ikke påvise en sammenheng mellom andel minoritetsspråklige barn og bruk av systematisk språkstimulering.

Når det gjelder hvem som har ansvaret for den systematiske språkstimuleringen, kan man se av tabellen under at det i stor grad ligger hos pedagogene, tett etterfulgt av assistentene. Her kunne flere personkategorier nevnes. Resultater verdt å legge merke til selv om de er lave, er de som rapportere at foreldrene benyttes som ressurser ift systematisk språkstimulering, både på norsk og morsmål.

	Førskolel.	Morsmålsl.	Spes.ped	Støtteped.	Språkped.	Ass.	Foreldre	Andre	Ingen voksen
Korte økter – norsk	53.1	6.1	7.1	18.4	24.5	41.8	1.0	5.1	14.3
Morsmålsass. mindre grupper	5.1	18.4	0.0	0.0	2.0	9.2	2.0	2.0	39.8
Morsmålsass. fellesakt.	6.1	19.4	0.0	2.0	1.0	14.3	0.0	0.0	36.7
Foreberedelse/oppfølging på morsmål av felles	14.3	18.4	0.0	2.0	1.0	16.3	7.1	1.0	32.7
Foreberedelse/oppfølging på norsk av felles	66.3	8.2	8.2	12.2	14.3	44.9	5.1	3.1	11.2
Arbeid med samme tema på norsk og morsmål	32.7	17.3	3.1	2.0	3.1	22.4	7.1	2.0	29.6

Tabell 4: Hvem har ansvar for den systematiske språkstimuleringen?

At norskstimulerende tiltak er det som benyttes oftest blant informantene, samsvarer med resultater funnet i tidligere undersøkelser, blant annet i Språkløftrapporten. Den påpeker at

man har fått et løft hva gjelder språkstimulering på norsk og et økt fokus blant ansatte om hvor viktig språk er. Tabellen under viser at det er omtrent like stor del av utvalget som har vært med i Språkløftet som ikke har vært med. Resterende vet ikke. Det kan skyldes faktorer som kort fartstid på nåværende arbeidssted. En korrelasjonsanalyse på hvem som benytter seg av systematisk språkstimulering og hvem som har deltatt i Språkløftet, viser ingen sammenheng mellom disse to variablene. Det vil si at barnehagene benytter seg i større eller mindre grad av disse språktiltakene uavhengig av om de har vært med i Språkløftprosjektet eller ikke.



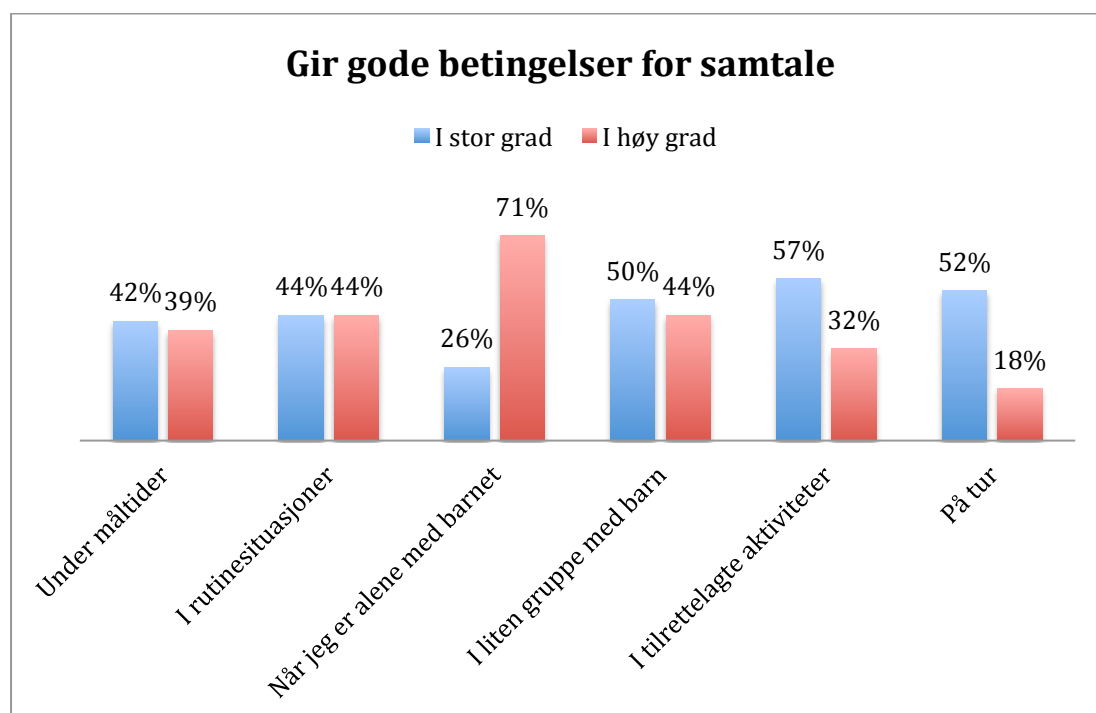
Figur 12: Språkløftebarnehage (N=94)

Språkløftrapporten rapporterer altså at de deltagende barnehagene har fått et positivt løft hva gjelder språkutvikling og språkstimulering. På den andre siden kritiserer prosjektrapporten funn som samlet sett resulterer i det Østrem og medarbeidere kaller en etnosentrisk profil på dagens barnehager (Østrem et.al., 2009). Dette gjelder blant annet manglende støtte og anerkjennelse av flerspråklige barns morsmål (ibid.). Mine funn viser også samme tendens ift systematiske språkstimulering hvor man kan tolke det dit hen at målet i stor grad er å lære barna norsk. Man ser likevel at det er noen som velger å benytte seg av morsmålsassistanse. Hva er grunnen til at noen velger å beholde/anskaffe seg tospråklig personalet mens andre ikke benytter seg av dette?

4.3.2 Situasjoner og aktiviteter som opplever å gi gode utgangspunkt for samtale og språkutvikling

Situasjoner/aktiviteter og den gode samtalen

Hvilke settinger opplever de pedagogiske lederne at skaper gode betingelser for samtaler mellom dem selv og de minoritetsspråklige barna? 6 av aktivitetsforslagene pedagogene setter høyest av til sammen 12 aktivitetsforslag, vises i figuren under. Ikke overraskende er alenetid med barnet trukket frem som det flesteparten mener i stor eller høy grad gir gode betingelser for samtale. Mer overraskende er det at en person svarer *aldri* og to personer svarer *i noe grad* på dette punktet. Aktiviteten som kommer svakest ut av de som i høy grad skaper gode betingelser, er *på tur*. Den kommer derimot høyt opp på neste gradering; i *stor grad*. Organisatoriske faktorer står sentralt når man har med seg barn på tur, og kan her være med på å trekke ned antallet som mener tur skaper gode betingelser for samtale. Det kan likevel være en aktivitet som skaper gode samtaler mellom barna, og grunnlag for samtaler og lek senere. Mange av disse settingene representerer det man kan kalle naturlige samspillsituasjoner. Internasjonal faglitteratur og forskning er enig om at bruk av språk i naturlige situasjoner står sentralt med tanke på hvordan språket læres (Bleken & Vedeler, 2013).

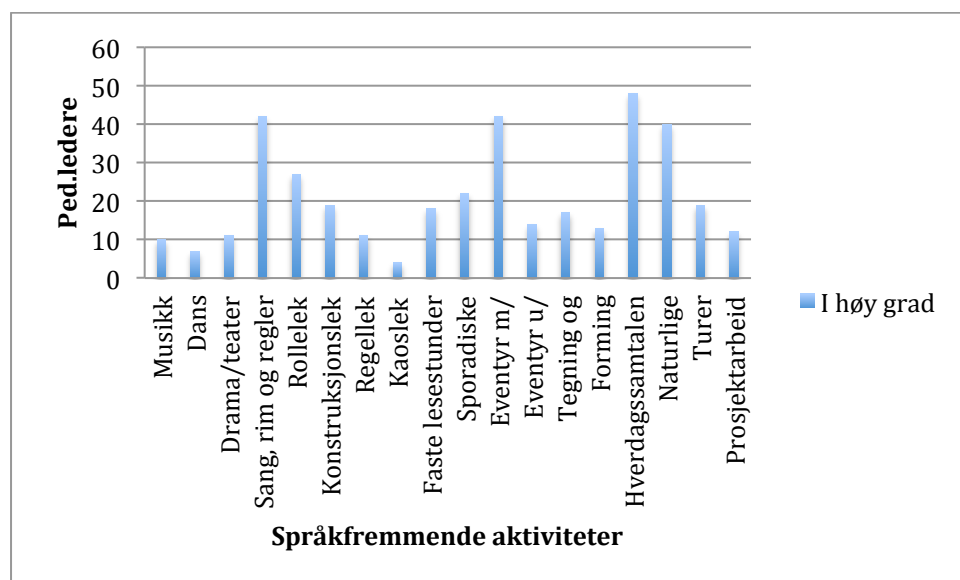


Figur 13: Situasjoner/aktiviteter som gir gode betingelser for samtale (N=93)

Frilek, det være seg inne eller ute, rangeres som middels viktig. Fåtalet av pedagogene synes denne i høy grad gir gode betingelser for samtaler mellom dem og de minoritetsspråklige barna. Tradisjonell barnehagepedagogikk har helt siden Frøbels tid vektlagt den frie leken. Bleken og Vedeler(2013) påpeker at frilek ikke bare handler om at barn skal ha frihet til å holde på for seg selv ut i fra sine naturlige behov. Konstruktiv og kreativ lek må ofte læres og førskolelæreren(eller andre) må derfor kunne tilrettelegge for slik lek, stimulere barnas lek og i noen tilfeller også lære barna å leke(ibid.).

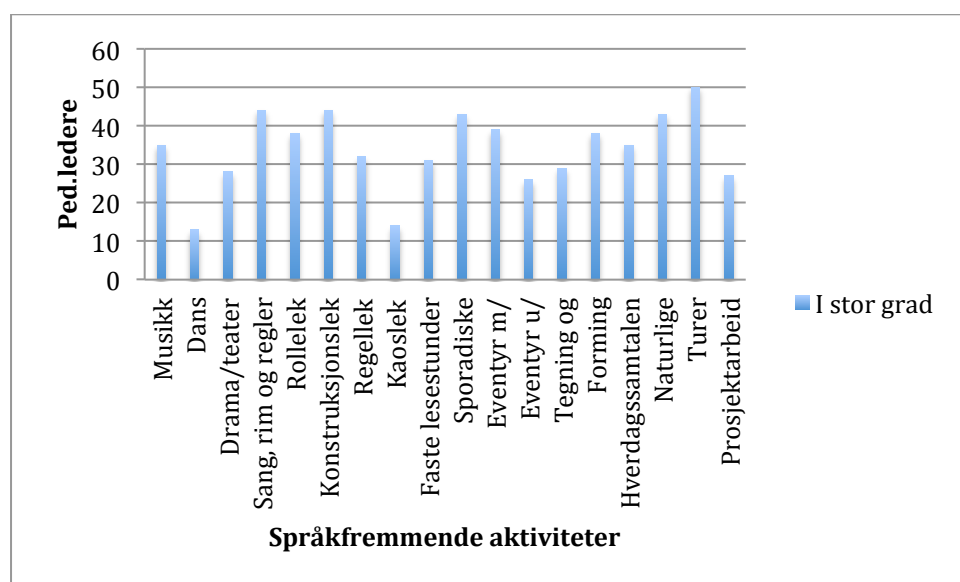
Språkfremmende aktiviteter

Språkfremmende aktiviteter blir presentert i to ulike figurer ut i fra variablene i stor eller høy grad. Når det gjelder aktiviteter som brukes for å fremme minoritetsspråklige barns språkutvikling, ser man av figur 14 at det er hverdagssamtalen som settes høyest blant pedagogene, tett etterfulgt av naturlige samspillsituasjoner, sang, rim og regler, og eventyr/fortellinger med konkrete. Høye verdier på hverdagssamtaler og naturlige samspillsituasjoner er i tråd med språkteori som hvor naturlige samspillsituasjoner står sentralt når det gjelder utvikling av språket. Disse to aktivitetene kan sies å være en selvfølge at ligger høyest på listen over språkfremmende aktiviteter. Her er det mer oppsiktsvekkende å finne at noen pedagoger bare svarer i noe grad på dette spørsmålet(henholdsvis 9 og 11 pedagoger). Sang, rim og regler er blant aktivitetene som scorer høyest i en undersøkelse utført av Østrem og medarbeidere(2009) også, både blant de yngste og eldste barnegruppene.



Figur 14: Språkfremmende aktiviteter – i høy grad

Av aktiviteter som i stor grad meldes som språkfremmende, kommer alle overnevnte høyt opp på denne verdien også, i tillegg til turer, rollelek, konstruksjonslek, sporadiske lesestunder og forming. Rollelek trekkes spesielt frem når det er snakk om barns skriftspråkutvikling og leseopplæring (Bleken & Vedeler, 2013). Den trekkes også frem med tanke på å utvikle et situasjonsuavhengig språk. Bøker er i denne sammenhengen også et viktig verktøy. Gjennom høytlesning får barna et aktivt forhold til bøker og erfaringer med samtaler om tekster (Østrem et.al., 2009). Bruk av bøker i barnehagene scorer også høyt i undersøkelsen til Østrem og medarbeidere (ibid.). Noe overraskende er det derfor at et fåtall av pedagogene melder å i høy grad benytte seg av fast eller sporadisk lesestund for å fremme barns språkutvikling. Det er imidlertid et større antall pedagoger som melder å i stor grad benytte seg av sporadiske lesestunder. Derimot benyttes eventyr/fortellinger med konkrete i stor eller høy grad hos mange av pedagogene. En mulig forklaring på lesestunden ikke går til topps på resultatene, kan være at informantene har tolket *lesestunder* som kun direkte lesing fra boka. Hadde jeg valgt å benytte meg av betegnelsen *bøker*, som på sin side fanger flere sider ved boka som verktøy, ville jeg kanskje fått en høyere skår på denne. Lesestunden bør uansett løftes som en aktivitet som har verdi i seg selv. Lesestunden skaper spennende øyeblikk, undring, utgangspunkt for gode samtaler, og sist men ikke minst en felles referanseramme og inspirasjon til lek.



Figur 15: Språkfremmende aktiviteter – i stor grad

4.3.3 Gjenspeiling av mangfold i form av materiell

Dette punktet tar for seg i hvilken grad mangfoldet gjenspeiler seg i form av ulike materielle ting. Av tabellen kan man lese at barnehagene på de fleste tingene varierer fra i liten til stor grad. Tospråklige bøker og lydbøker er de de har minst av eller ikke i det hele tatt. De færreste svarer at de i høy grad benytter seg av flerspråklig materiell eller annet utstyr som kan gjenspeile mangfoldet i barnegruppen. Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold påpeker at alle barn skal møte noe kjent i hverdagen, det være seg gjennom ”de språkene som snakkes, eventyrene som fortelles, sangene som synges, bøkene i bokhylla, utkleddingstøyet i dukkekroken, bildene på veggene, bokstavene som pryder garderoben eller høytidene som feires”(KD, 2006, s. 29). Tabellen viser at dette i liten grad blir fulgt opp i barnehagene som er representert i mitt utvalget.

	Har ikke	I liten grad	I noe grad	I stor grad	I høy grad
..tospråklige bøker	34.4	31.2	24.7	6.5	3.2
..tospråklige lydbøker	59.1	28.0	9.7	1.1	2.2
..utkleddingsklær	9.6	22.3	39.4	22.3	6.4
..lekemat	12.9	31.2	26.9	22.6	6.5
..oppslag på vegger	6.4	23.4	40.4	23.4	6.4
..sanger, regler og lignende	3.2	29.8	35.1	17.0	14.9
..eventyr/fortellinger	4.3	29.8	31.9	20.2	13.8
..instrumenter	8.5	29.8	33.0	23.4	5.3
..musikk og dans	3.2	26.6	31.9	34.0	4.3
..mat(pålegg, matretter ol)	2.1	16.0	41.5	26.6	13.8

Tabell 5: I hvilken grad gjenspeiler mangfoldet seg i form av materiell (N=93)

Videre var det av interesse å spørre om de pedagogiske lederne opplever at de har tilstrekkelig og nødvendig utstyr tilgjengelig i det flerkulturelle arbeidet. Av tabellen kan man se at svarene fordeler seg over mange av de samme svaralternativene som i spørsmålet over, altså fra i liten grad til stor grad. Ca 1/3 svarer at de i stor eller høy grad har tilstrekkelig utstyr.



Figur 16: Opplever du å ha tilstrekkelig og nødvendig utstyr tilgjengelig til det flerkulturelle arbeidet? (N=91)

Å benytte seg av det ”ytre” miljøet som et pedagogisk verktøy i arbeidet med mangfold er viktig. Via den tredje pedagog legges rammene både for språkutvikling og kulturbekreftelse.

4.3.4 Foreldresamarbeid

I spørreundersøkelsen var det egne spørsmål knyttet til foreldresamarbeid. Foreldre og barnehagens personale har et felles ansvar for barns trivsel og utvikling(KD, 2011).

Samarbeid og *forståelse* er to begrep hentet fra Barnehageloven som skal dekke ulike sider av kontakten mellom foreldre og barnehage(ibid.). I møte med foreldre med minoritetsbakgrunn har barnehagen et spesielt ansvar for å sørge for at foreldrene har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått. Flesteparten av pedagogene oppfordrer foreldrene til å snakke morsmål hjemme, men svarer veldig varierende på de øvrige spørsmålene. Disse svarene kan selvfølgelig også variere ut i fra foreldrenes behov.

	Aldri	I liten grad	I noe grad	I høy grad
Oppfordrer du til å snakke morsmål hjemme	0.0%	3.3%	9.8%	87.0%
Tilbud om tolk ved foreldresamtaler	3.3%	12.1%	36.3%	48.4%
Tilbud om tolk ved foreldremøter	22.2%	38.9%	22.2%	16.7%
Hjelp til å forstå infoskriv	5.4%	15.2%	37.0%	42.4%
Tilbud om infoskriv på sitt morsmål	34.1%	49.5%	13.2%	3.3%
Info om språkarbeid på foreldremøter	3.3%	7.7%	33.0%	56.0%
Info om flerkulturelt arbeid på foreldremøter	4.3%	28.3%	39.1%	28.3%
Brukes foreldrene som ressurs i det flerkulturelle arb.	2.2%	30.1%	52.7%	15.1%

Tabell 6: Foreldresamarbeid (N=92)

4.3.5 Lek og mangfold

Innledningsvis i spørreskjema ble det stilt spørsmål om lek hadde vært et spesielt satsningsområdet. Pedagogene ble også spurt om barnehagen hadde arbeidet spesielt med lekemiljøet med tanke på inkludering av de minoritetsspråklige barna. Her svarer 51% av pedagogene at de har hatt lek som satsningsområde inneværende år, mens 48% svarer at de også har hatt spesielt fokus på lekemiljø med tanke på inkludering av de minoritetsspråklige barna. Tallene som viser til om lek har vært et satsningsområde tidligere, er misvisende. På dette spørsmålene kunne man bare krysse av på et av svarene. Enkelte av informantene meldte fra og sa at de helst skulle ha krysset av på begge da lek hadde stått i fokus både i år og tidligere. Jeg tolker det dit hen at de fleste som ville svare på begge disse alternativene, har prioritert *inneværende år*, og at tallene på *ja, tidligere*, skulle vært høyere.

LEKEMILJØ - GENERELT			LEKEMILJØ - MINORITETSSPRÅKLIGE BARN	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Ja, inneværende år	50	52.6	47	49.5
Ja, tidligere	27	28.4	19	20.0
Nei, aldri	8	8.4	15	15.8
Vet ikke	10	10.5	14	14.7
Uspesifisert	1	1	1	1
Total	96	100.0	96	100.00

Tabell 7: Lek som satsningsområde (N=96)

4.4 Kunnskap og kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold

Her presenteres resultater knyttet til de spørsmålene i undersøkelsen som rettes mot de pedagogiske ledernes kunnskap og kompetanse, og som i drøftingskapittelet knyttes til forskningsspørsmål 2: *I hvilken grad jobber de pedagogiske lederne aktivt med kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold?*

4.4.1 Formell kompetanse og kompetansebehov

Under bakgrunnsvariabler for de pedagogiske lederne, viser jeg til hvilke utdanning de ulike informantene har. 57,3% har vanlig førskolelærerutdanning. Tabellen under viser at over

halvparten av disse i stor eller høy grad, opplever et behov for kompetanseheving innenfor flerkulturelt arbeid.

Behov for kompetanseheving innenfor flerkulturelt arbeid						
	Nei	I liten grad	I noe grad	I stor grad	I høy grad	Total
Førskolelærere	2	6	17	14	14	53
Førsk.l.m/flerk.	0	3	4	4	2	13
Førsk.l.m/spes.	0	2	3	3	1	9
Annet	0	2	7	3	2	14
Ingen	0	0	2	0	1	3
Total	21	20	16	12	25	95

Tabell 8: Formell utdanning vs opplevd kompetansebehov (N=95)

Dette kan ha flere forklaringer. En kan være at førskolelærerutdanningen er mangelfull når det gjelder opplæring i flerkulturelt arbeid. En annen kan være at de med førskolelærerutdanning er ambisiøse og lærerlystne. De pedagogiske lederne med videreutdanning eller fordypning i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk og/eller migrasjonspedagogikk, svarer på tross av den formelle kompetansen, at de også i ulik grad kunne tenkt seg mer kunnskap om flerkulturelt arbeid i barnehagen. Samtidig sier to av informantene uten formell kompetanse at de kun ser noe behov for kompetanseutvikling. Dette skal ikke kunne henge sammen med at man ikke har minoritetsspråklige barn i barnehagen, da jeg satte det som et kriterium for å svar på undersøkelsen. Det kan si noe om, er at det ikke nødvendigvis er noen sammenheng mellom kompetansenivå og opplevd kompetansebehov. Dermed kan det se ut til at kunnskap avler kunnskap.

I tilknytning til funn i forrige tabell, var det av interesse å se om det var noen sammenheng mellom antall minoritetsspråklige barn i barnehagen og det opplevde behovet for kompetanseheving knyttet til flerkulturelt arbeid. Korrelasjonsanalyse med Khi-kvadrat og Cramer's V viser ingen korrelasjon. Det betyr at pedagogene føler graden av kompetansebehov uavhengig av om det er få eller mange barn med minoritetsbakgrunn i barnehagene sine. Dette er positivt og kan fortelle noe om at pedagoger med liten andel minoritetsspråklige barn også ser et behov for å være en flerkulturell barnehage fremfor en barnehage med minoriteter. En gjetning er at en etnosentrisk holdning er vanskeligere å få øye på og dermed også vanskeligere å gjøre noe med i de barnehagene hvor det er få minoritetsspråklige barn. Har man lettere for å bli en festbruker av kultur i barnehager med få flerspråklige barn enn der hvor andelen er høy? Dette vil bli drøftet i neste kapittel.

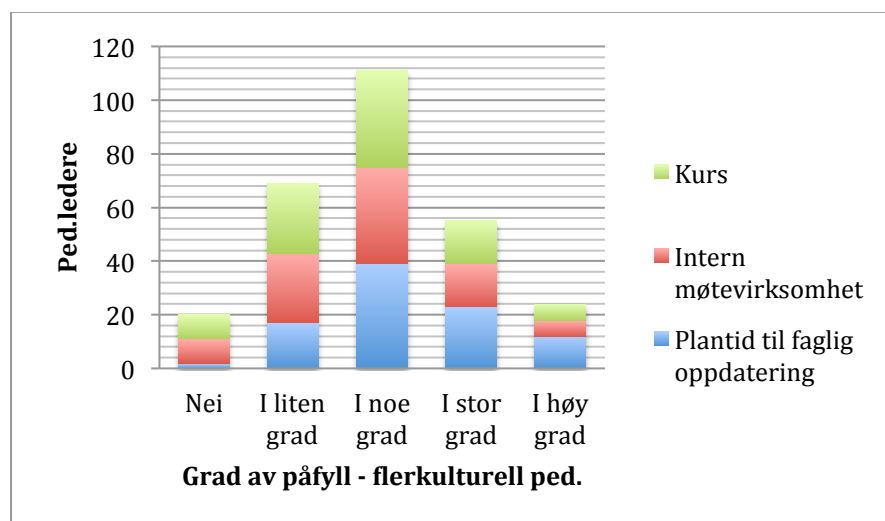
Behov for kompetanseheving innenfor flerkulturelt arbeid						
Andel min.barn	Nei	I liten grad	I noe grad	I stor grad	I høy grad	Total
0-20%	1	4	9	5	0	19
20-40%	1	3	3	7	6	20
40-60%	0	4	8	0	3	15
60-80%	0	0	3	5	3	11
80-100%	0	2	10	5	8	25
Vet ikke	0	0	0	1	0	1
Total	2	13	33	23	20	91

Tabell 9: Opplevd kompetansebehov vs andel minoritetsspråklige barn i barnehagen (N=91)

4.4.2 Kompetanseheving

Noen av spørsmålene i spørreskjemaet, var rettet mot i hvilken grad pedagogene følte de fikk påfyll gjennom kurs, intern møtevirksomhet som personalmøter, avdelingsmøter og ledermøter, og om de fikk benyttet noe av plantiden til å holde seg faglig oppdatert. Resultatet vises i diagrammet under. Den største gruppen pedagoger melder om noe grad av påfyll gjennom de diverse foraene.

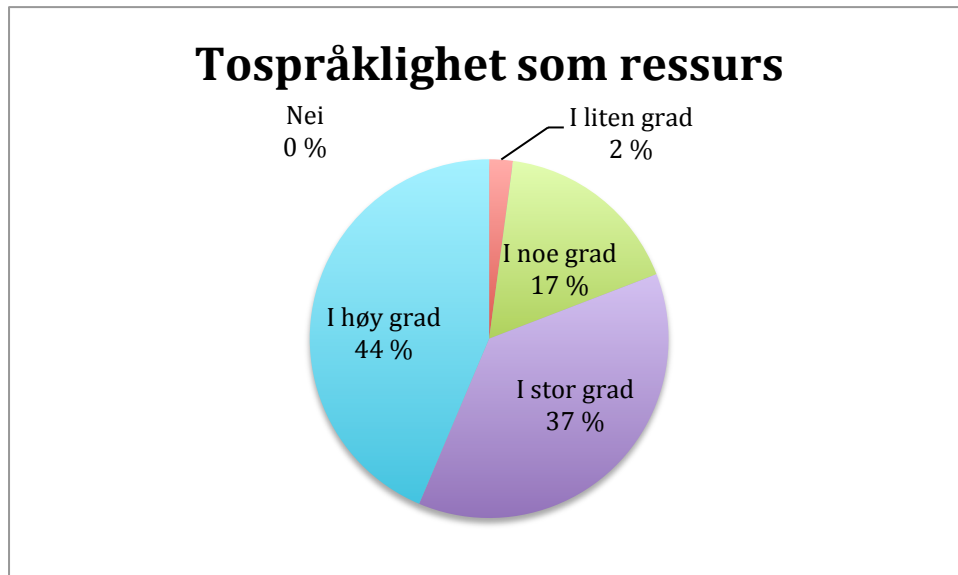
Broström og Hansen(2003)påpeker at man som profesjonell pedagog hele tiden må reflektere over sin egen tenkning og praksis, involverer seg i den aktuelle pedagogiske debatten, og lese og være bruker av pedagogisk forskning.



Figur 17: Kompetanseheving

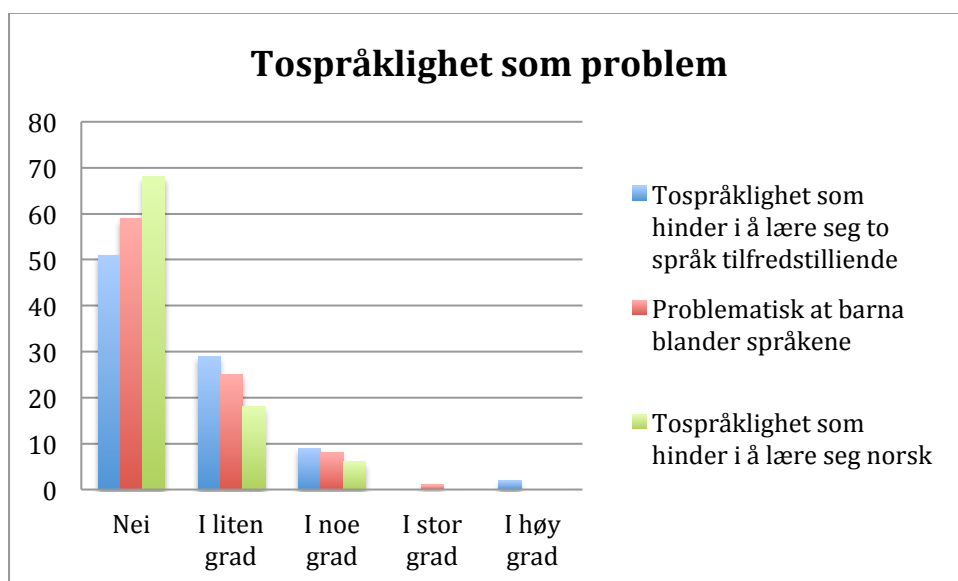
4.4.3 Tospråklige betraktninger

Under spørsmålstittelen *tospråklige betraktninger*, ble pedagogene presentert for en rekke spørsmål knyttet til flerkulturalitet i barnehagen. Det ble innledet med et spørsmålet om pedagogene betrakter tospråklighet som en ressurs. Flesteparten svarer positivt på dette.

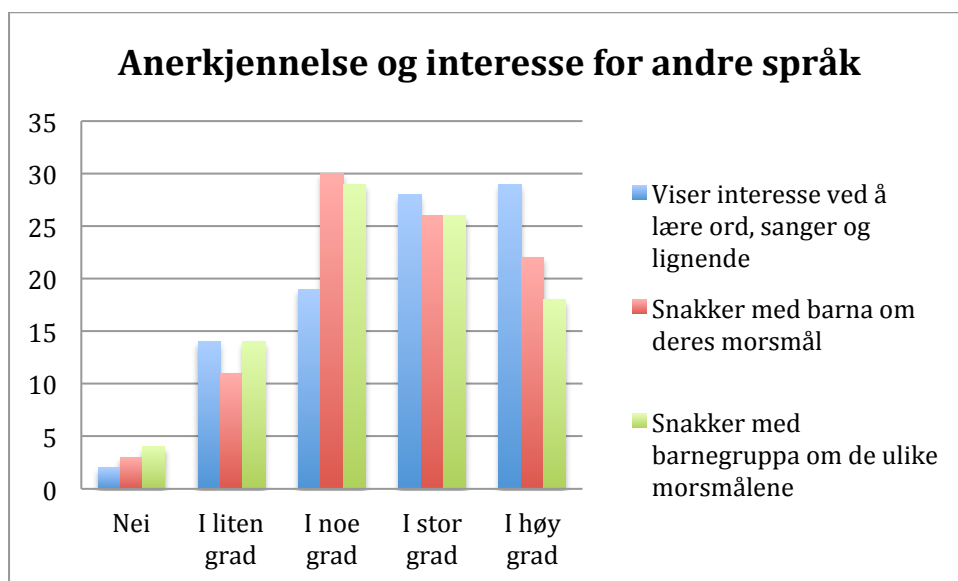


Figur 18: Tospråklighet som ressurs (N=94)

Tidligere så man på tospråklighet som et hinder i å lære seg norsk, og dermed også som en barriere inn i det norske samfunn. Fra et nyere og politisk flerkulturelt perspektiv, skal mangfold sees som en berikelse og en ressurs i "barnehagesamfunnet". Resultatene i figur 18, 19 og 20, kan tyde på at man er nærmere en ressursorientert tilnærming til tospråklighet og mangfold i dag, enn tidligere.

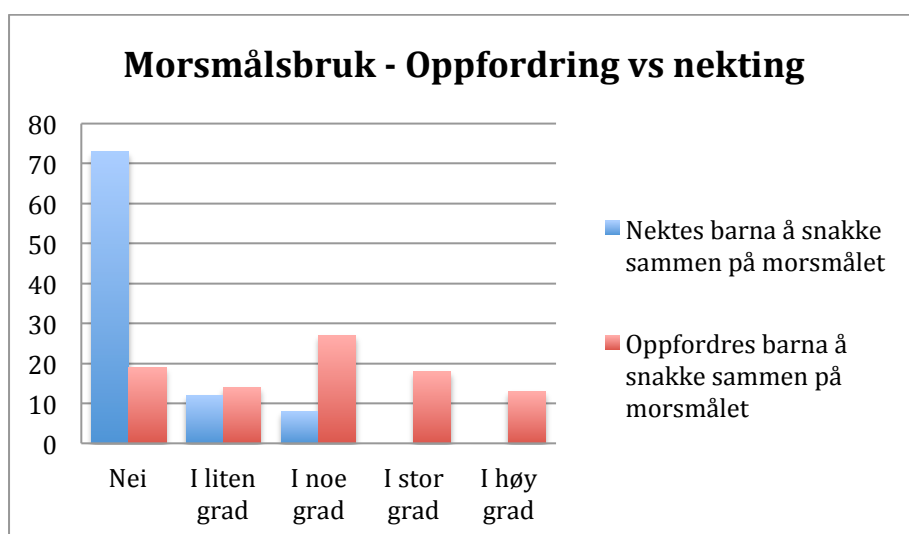


Figur 19: Tospråklighet som problem (N=94)



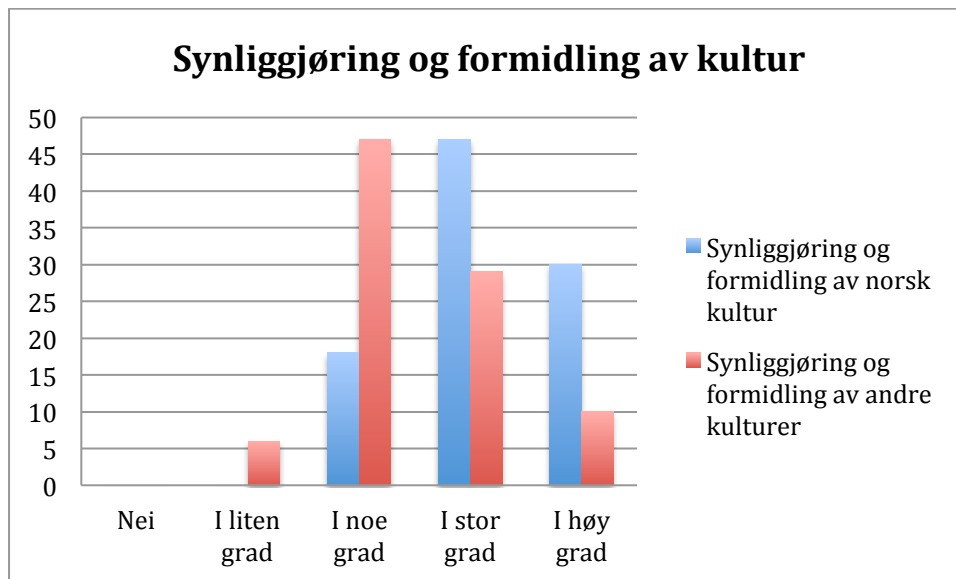
Figur 20: Anerkjennelse og interesse av de minoritetsspråklige barnas morsmål(N=92)

Det er imidlertid forskjell på å vite at man har tilgang til en ressurs og det å faktisk benytte seg av den. I undersøkelsen ser man en overvekt av positive holdninger rettet mot tospråklighet. Figuren under viser at man sjelden nekter barn å snakke sammen på morsmålet. På den andre siden er det veldig variabelt om man oppfordrer barn med samme morsmål til å snakke sammen. Man ønsker at barna skal lære seg norsk for å skape en felles plattform å stå på, så dette er helt klart et komplekst og vanskelig spørsmål. At største andelen pedagoger derfor legger seg på midten, kan dermed tolkes som et sunnhetstegn ved at man balanserer støtten og bruken av begge språk.



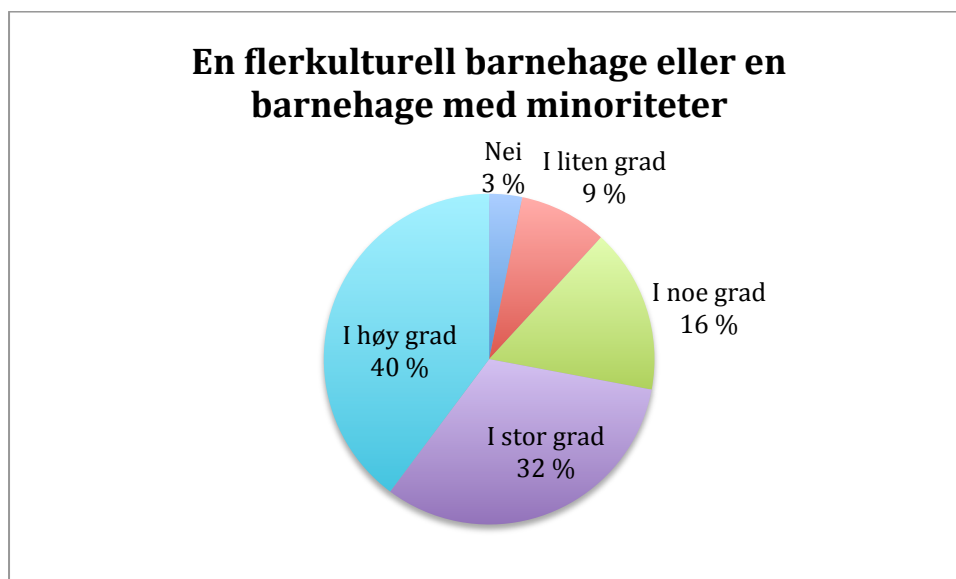
Figur 21: Nektes eller oppfordres barna til bruk av morsmål(N=91)

Når det kommer til spørsmålet knyttet til synliggjøring og formidling av kultur, ser man en tydelig overvekt av majoritetskulturen.



Figur 22: Synliggjøring og formidling av kultur (N=92)

Gjervan og medarbeidere(2006) hevder at det å kalle seg en flerkulturell barnehage eller en barnehage med minoriteter, måles etter andel minoritetsspråklige barn i barnehagen, og at disse betegnelsene ikke nødvendigvis gjenspeiler en flerkulturell pedagogisk forankring. Tallene i undersøkelsen viser at over 70% betrakter sin barnehage som flerkulturell i stor eller høy grad.



Figur 23: En flerkulturell barnehage eller en barnehage med minoriteter (N=93)

5 Drøfting av funn

I dette kapitlet vil teoretisk og empirisk rammeverk og egne resultater drøftes i lys av oppgavens problemstilling: *Hva kjennetegner Oslobarnhagens flerkulturelle tilnærming, og i hvilken grad jobbes det aktivt med kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold?*

Problemstillingen er todelt og det ble derfor valgt å lage to forskningsspørsmål for å tydeliggjøre formålet med undersøkelsen. Forskningsspørsmålene brukes som utgangspunkt for drøfting.

5.1 Hvordan ivaretas det ulike språklige og kulturelle mangfoldet i den daglige praksisen i barnehagen?

Hva er god flerkulturell praksis? Det argumenteres for at det ikke finnes noen klar fasit på dette. Dog har man funnet ut at noe ser ut til å fungere bedre enn andre ting. Hensikten med første forskningsspørsmål i denne undersøkelsen er derfor å kartlegge hvordan man ivaretar det språklige og kulturelle mangfoldet i Oslobarnhagen og drøfte tendensene opp mot øvrig teori og forskning på feltet.

Systematisk språkstimulering

Resultatene fra undersøkelsen knyttet til systematisk språkstimulering, viser et stort fokus på norskopplæring. Aktiviteter/grupper knyttet til morsmålstrening, blir i mindre grad benyttet. Denne samme tendensen ser man også i tidligere undersøkelser. Med prosjektet Språkløftet, var hensikten å fremme gode språk- og norskferdigheter og det meldes i etterkant om et økt fokus på språk og språkstimulering. Sluttevalueringen melder imidlertid også om en tendens til et ensidig fokus på norskopplæring. Det kan se ut som om tiltak for å støtte de flerspråklige barna i bruk av eget morsmål er nedprioritert og at det høster lite anerkjennelse (Hagen, Lexau, Mikaelson & Streitlien, 2012). På bakgrunn av studier påpeker Hvistendahl (2009) at det er sterke former for tospråklig opplæring, med fokus på tospråklig og tokulturell kompetanse, som gir best resultater på lengre sikt. Videre konkluderer hun med at en slik type opplæring skiller seg betydelig fra det tilbudet minoritetsspråklige barn møter i dag. Hvistendahl (2009) snakker her om opplæringstilbud

rettet mot elever, men dette gjør seg jo også gjeldene for barn i førskolealder. En liten andel av pedagogene i denne undersøkelsen sier at de benytter seg av morsmålsassistanse. Noen bruker til og med foreldrene. Hvorfor noen få velger eller prioriterer å benytte seg av tospråklig assistanse, mens flesteparten ikke gjør det, er ikke noe som med visshet kan avdekkes i denne undersøkelsen. Det man kan fastslå er at kunnskap om hvordan man skal ivareta mangfold og skape pedagogisk rom for læring, danning, omsorg og lek for minoritetsspråklige barn, har nådd rammeverk og temahefter for barnehager. Herunder morsmålets betydning for en optimal språkutvikling og identitetsdanning. Dette utdypes blant annet i temaheftet om språklig og kulturelt mangfold. Østrem og medarbeidere finner imidlertid at gjeldende temaheftet er lite brukt (Østrem et.al., 2009). Det er derfor nærliggende å spørre seg om det er barnehagenes manglende forankring i rammeverket og veiledende dokumenter, som gir seg utslag i lavt bruk av morsmålsstøtte.

En annen faktor som kan være med å opprettholde kritikken mot et enspråklig fokus, er den stadige eksponeringen for problemstillinger knyttet til barn med minoritetsbakgrunn. Her rettes fokuset altfor ofte mot barna og deres familiebakgrunn, samt majoritetens opplevelse av deres mangler og forskjelligheter (Gjervan et.al., 2006). Fra politisk hold har det vært et stort fokus på norsksferdigheter blant de minoritetsspråklige barna de siste årene. Man ønsker at alle skal inn i barnehagen for slik å øke den norskspråklige kompetansen og legge et godt grunnlag for videre læring i skolen. LK 06 påpeker at ”det skal legges til rette for at elevene gjennom utvikling av gode læringsstrategier og innsikt i egen språklæring utvikler sine norskspråklige ferdigheter så raskt som mulig” (ref. i Hagen et.al., 2012, s.28). Det er god grunn til å tro at disse føringene også til en viss grad påvirker den pedagogiske virksomheten i barnehagene.

Et flerkulturelt samfunn kan som nevnt forstås på to måter; en hvor mangfold gjenspeiles med utgangspunkt i borgernes språklige, kulturelle og religiøse bakgrunn, og en politisk forståelse hvor samfunnet fører en politikk som har flerkultur som mål (Gjervan et.al., 2007). Ulike politiske dokumenter om kvalitet og minoritetsspråklige barn i barnehagen, vitner om et ønske om å føre en politikk hvor mangfold er det normale. Det tilføres også en rekke midler til bydelene som er øremerket språkstimulerende tiltak, da fortrinnsvis i barnehagen (KD, 2011b). I dag er det opp til hver enkelt bydel hvordan man styrer midlene. Det oppfordres til bruk av midler rettet mot morsmålsfremmende aktiviteter, men det påpekes at lokal handlefrihet er viktig da behovene varierer (ibid.). Likevel blir man med jevne

mellomrom eksponert for uttalelser som denne fra bystyret i Oslo: ”til tross for at de fleste barna som begynner på skolen har gått i barnehage, mangler mer enn hver fjerde elev tilstrekkelige norskferdigheter til å kunne følge ordinær opplæring når de begynner på skolen”(Oslo kommune, 2012). Det ensidige fokuset på manglende norskspråklig kompetanse hos minoritetsspråklige barn fra høyere hold, vil med stor sannsynlighet skape ringvirkninger ned til barnehagenivå og påvirke den pedagogiske tilnærmingen, da også ressursbruk knyttet til språkstimulerende aktiviteter. Jeg vil hevde det derfor er faglig grunnlag for å kreve at noe av midlene *skal* gå til morsmålsstimulerende tiltak. Samtidig er det jo selvfølgelig også viktig at barna lærer seg norsk. Forslaget i NOU:7 2010 *Mangfold og mestring*, om å øke tilskuddet til de barnehager som benytter midler fra den statlige tilskuddsordningen til tospråklig assistanse, kan være veien å gå.

Barnehage og skole hånd-i-hånd? Konsekvenser for pedagogikk..

Har fokus på manglende norskferdigheter hos minoritetsspråklige barn i skolen, og økt fokus mot barnehagen som forebyggende arena, gjort noe med det pedagogiske innholdet i barnehagen? Denne undersøkelsen avdekker bare hvilke situasjoner som forekommer hyppigst med tanke på språkstimulering, ikke hvilke metoder som brukes. Jeg syns likevel det er viktig å nevne noe av kritikken rettet mot innholdet i disse gruppene da man ser at det er norskspråklige aktiviteter som også i denne undersøkelsen ser ut til å være det som preger den systematiske språkstimuleringen.

Med prosjekter som blant annet Språkløftet, har man skapt mye oppmerksomhet rundt språk og språklæring (Hagen et.al., 2012). Nye didaktiske modeller har vokst frem og det har blitt større fokus på systematisk språkstimulering. I kjølevannet av dette arbeidet, har man nå begynt å evaluere innholdet. Bleken og Vedeler (2013) kritiserer norske kommuner og det de betrakter som diskutabile målstyringsprogrammer for barnehagen, og trekker frem Oslo kommune som en versting. Undersøkelser gjort på barnehagenivå tyder på at fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst*, som også meldes å være det fagområdet man jobber mest med i barnehagen, er mer læremiddelstyrt enn de andre. Felles for læremidlene er at de har fokus rettet mot språkets form og detaljer som uttale og ordforråd fremfor varierte språkbrukssituasjoner (Østrem et.al., 2009; Bleken & Vedeler, 2013). Jeg har ikke grunnlag for å kommentere utvalgets innhold i den systematiske språkstimuleringen, ei heller har jeg etterspurt bruken av språkpakker som *Snakkepakken* og lignende, noe jeg burde gjort. Undersøkelsen til Østrem og medarbeidere viser likevel til en utbredt bruk av

læremiddelstyrte metoder og materiell i språkstimulerende aktiviteter, og det gir grunn til å tro at dette kan gjør seg gjeldene også i utvalgets grupper/aktiviteter.

”Rom” for samtale og andre språkfremmende aktiviteter

Bjordvand og medarbeidere(1982) hevder at ”spesiell undervisning” har relativt liten innvirkning på den språklige utviklingen i barns første leveår(ref. i Bleken & Vedeler, 2013). Dermed er voksnes tilstedeværelse og tilgjengelighet i de uformelle situasjonene, vel så viktig som de planlagte formelle aktivitetene. Internasjonal faglitteratur og forskning løfter frem de daglige, naturlige samspillsituasjonene som påkledning, måltider, vask og stell, og i lek og samspill ellers, som de mest språkfremmende situasjonene(ibid.). Dette dominerer også resultatene i denne undersøkelsen knyttet til situasjoner som pedagogene mener skaper gode betingelser for samtale mellom dem og de minoritetsspråklige barna. Alenetid kommer høyest, men det kan diskuteres hvor mange muligheter man har til alenetid med barna i løpet av en travel barnehagehverdag. Deretter trekk pedagogene frem rutinesituasjoner, måltider og små grupper som gode samtalesituasjoner. Frileken rangeres som middels viktig. Bleken og Vedeler(2013) påpeker at frilek ikke bare handler om frihet til å holde på for seg selv. Konstruktiv og kreativ lek må ofte læres. Det ble utført et lekprosjekt i forbindelse med et prosjekt om tospråklig assistanse i barnehagen, hvor det blant annet ble sett på hvordan aktive voksne i leken kunne støtte opp under språkforståelse på norsk og morsmål(NAFO, 2011-2012). En systematisk observasjon av leken i startfasen, viste at de barna som man trodde var inkludert i leken, i virkeligheten vandret rundt fra aktivitet til aktivitet og var lite deltakende i rollelek. Videre fant de hvem som var lederne i leken og som dermed satte premissene for roller og innhold. I uteleken så de at de flerspråklige barna lekte mest med hverandre, noe som kan være både et pluss og et minus. Frilek kan uansett være en setting med mye potensiell læring både knyttet til språk, kultur og sosial kompetanse, hvor barna i utgangspunktet er premissleverandørene og de voksne støttespillerne.

Naturlige samspillsituasjoner og hverdagssamtaler scorer også høyt som språkutviklende aktiviteter, etterfulgt av sang, rim og regler og eventyr med konkrete. Rundt 2/3 trekker frem rolleleken som i stor eller høy grad språkfremmende. Denne aktiviteten er viktig for barns skriftspråkutvikling og leseopplæring. Pellegrini (1990,1991) og Vedeler (1995, 1997, 1999) finner at barna bruker et mer eksplisitt og ”litterært” språk i rolleleken enn i dagligtalen (ref. i Bleken & Vedeler, 2013). Dvs et såkalt situasjonsuavhengig språk (ibid.). Bøker og lesing er også i høy grad viktig når det gjelder utvikling av det situasjonsuavhengige språket. Noe

overraskende melder fåtallet av pedagogene at de i høy grad benytter seg av faste eller sporadiske lesestunder. Bøker er det sentrale verktøyet i *Lær meg norsk før skolestart*, hvor man ønsker å heve barnas språkkompetanse via litteratur (Sandvik & Spurkland, 2009). De argumenterer med at språklige aktiviteter kan være morsomme, interessante og meningsfylte hvis de tar utgangspunkt i noe som fanger barna. Dette gjør barnelitteraturen. Pedagoger og forskere løfter frem bøker og boklesing som et av de viktigste verktøyene i arbeidet med språkutvikling og skriftspråkutvikling (ibid.). Eventyr/fortellinger med konkrete kommer imidlertid høyt opp hos mange av pedagogene. *Lær meg norsk før skolestart* benytter også i stor grad konkrete i formidlingen av bøker. Betegnelsen ”lesestunden” utelukker muligens noen svar fordi man kanskje hovedsakelig knytter dette til lesing fra perm til perm. Hadde jeg brukt ”bøker” i stedet, kan det være den hadde nådd helt opp fordi det å jobbe med bøker innebærer så mye. Det er imidlertid viktig å se egenverdien i lesestunden som aktivitet. Sandvik og Spurkland(2009) påpeker at det er hvordan man formidler boka som er viktig – ikke antall bøker man leser.

”Rom” for mangfold

Synliggjøring av mangfold gjennom det fysiske miljøet varierer, men resultatene tilsier et behov for forsterkning på dette området. Barna skal møte noe kjent i hverdagen i form av de språkene som snakkes , eventyr som fortelles , sanger som synges etc. Spernes og Hatlem (2013) hevder som tidligere nevnt, at en manglende gjenspeiling av flerkulturelt mangfold i form av fysisk miljø, vil kunne resultere i en festbruk av kultur hvor blant annet matvaner og tradisjoner fremstilles som noe annerledes og eksotisk, og hvor de minoritetspråklige barna kan føle seg annerledes og spesielle fremfor stolte. Dette vil ha en negativ innvirkning på de minoritetspråklige barnas identitetsutvikling. Videre sier de at ”barnehager som underkommuniserer eller ignorerer ulikhet, tar heller ikke integrering på alvor, og resultatet kan bli assimilering, segregering eller i verste fall marginalisering” (ibid., s.223). Å løfte frem mangfold som en normalitetstilstand, er et viktig verktøy i arbeidet med perspektivutvidelse. Dette innebærer blant annet at barns ulike erfaringer og kunnskaper knyttet til språk, kultur og religion må gjenspeiles i barnehagen som et ledd i det antidiskriminerende arbeidet i barnegruppa. En *hverdagsbruker* av kultur vil sørge for en naturlig synliggjøring av likheter og forskjeller. Dette vil kunne gi barn og voksne muligheter for å utvikle en positiv nysgjerrighet til menneskers og kulturers likheter og ulikheter, og på denne måten fremme likeverd. Ulikheter og forskjeller skal løftes frem som det normale, som en ressurs og som en berikelse i hverdagen. Her kan gjøres enkle grep som kan ha stor

innvirkning på de minoritetsspråklige barnas hverdag og utvikling, samt en antidiskriminerende funksjon på barnegruppen som helhet.

Hva kommer det av at ikke flere benytter seg av det fysiske miljøet for å gjenspeile mangfoldet? Handler det om vilje? Uvitenhet? Det rapporteres at temaheftet om språklig og kulturelt mangfold, som skal være et verktøy ved siden av Rammeplanen, i liten grad benyttes. I dette hefte kan man få kunnskap om og tips og idéer for flerkulturell pedagogisk virksomhet. Uansett årsakene til mangel av flerkulturell materiell, kan dette hefte være veiledende mot et mer mangfoldig fysisk miljø.

Lek og mangfold

Lek har stått sentralt i den tradisjonelle pedagogikken helt siden barnehagens opprinnelse. Ca halvparten av pedagogene svarer at de hatt lek som satsningsområde både på generelt plan, men også spesielt knyttet til de minoritetsspråklige barna. I teorikapittelet ble det redegjort for pedagogikkens grunnprinsipper som blant annet er å ha innsikt i de betingelsene som fører til at lek og læring blir ivaretatt på best mulig måte (Arneberg & Overland, 2003). Hva ligger så til grunn for et godt læringsutbytte hos minoritetsspråklige barn? Er det noe annerledes enn for majoritetsspråklige barn? Og burde ikke lek være et satsningsområde kontinuerlig? Det som er et faktum er at barn og lek, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn, ikke kan atskilles. Barn drives av engasjementet, nysgjerrigheten og trangen til å oppleve og lære nye ting. Med bakgrunn i tidligere undersøkelser som til en viss grad har vurdert innholdet i den systematiske språkstimuleringen, kan man stille seg spørsmålet om man har mistet leken og dens læringspotensiale av syne når det gjelder minoritetsspråklige barn og språktilegnelse. Bleken og Vedeler (2013) påpeker at barns lek og språkutvikling ikke kan atskilles, og kritiserer læremidlene som benyttes under fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst*. Barnehagen ble i 2005 lagt inn under samme departement som skolen. Kan det i kjølevannet av denne ”sammenslåingen” av to ulike pedagogiske tradisjoner, og derav også en mer målrettet politisk styring rettet mot barnehagen som en del av utdanningssystemet, ha skjedd en endring i syn på læring i barnehagetradisjonen? Synnøve Myklestad (ref. i Pettersen, 2013) er opptatt av å reflektere over begrepene vi bruker både i barnehage og skole og hva de sier og gjør med oss. Som for eksempel at i barnehagen snakker vi om *barn*, mens man i skolen snakker om *elever*. Hun hevder videre at hun tror debatten om de to pedagogikkene i utdanningssystemet handler om menneskesyn og kunnskapssyn og at dette gjør noe med hvorfor og hvordan man er sammen med barn (ibid.).

Alle barn har et behov for å se, føle, høre og sist men ikke minst - gjøre. Eldre barn kan lettere løsrive seg fra det konkrete her-og-nå-språket og bevege seg over til det abstrakte situasjonsuavhengige språket. I møte med et nytt språk, vil man ha behov for å komme ned på det konkrete planet igjen. Derfor vil lekens betydning kanskje stå enda mer sentralt og kunne utnyttes i enda høyere grad med de minoritetsspråklige barna.

Foreldresamarbeid

På hjemmefronten oppfordres foreldrene til aktivt bruk av morsmålet. Tolk tilbys i stor grad ved foreldresamtaler, men språklig assistanse utover dette blir i varierende grad gitt. Dette gjør det vanskelig å skulle møte rammeplanens kriterier om at foreldre med minoritetsbakgrunn skal kunne vite hva barnehagens mandat er, gis innblikk i barnas hverdag og kunne påvirke pedagogisk praksis. Noen kulturer kan ha utfordringer med all den skriftlige informasjonen som kommer, ikke bare pga språkbarrieren, men også fordi de er mer vant til beskjeder i muntlig form (KD, 2006). Resultatene viser også at barnehagene i større grad kan benytte seg av foreldrene til minoritetsspråklige barn som ressurs i det flerkulturelle arbeidet.

5.2 I hvilken grad driver de pedagogiske lederne kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold

Arbeid knyttet til kunnskap- og kompetanseheving er en viktig forutsetning for kvalitet i barnehagen. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver påpeker at førskolelærer har ansvar for å skape en felles forståelse i personalgruppen og at de skal veilede det øvrige personalet (KD 2011). Førskolelærerne gjøres her til kvalitetsgarantister for arbeidet i barnehagen (Spernes & Hatlem, 2013). Det hviler derfor et stort ansvar på førskolelærerne, i dette prosjektet omtalt som pedagogiske ledere, og det som handler om kompetanseutviklingsarbeid i barnehagen.

Formell utdanning og kompetansebehov knyttet til mangfold

Nærmere 60 % av pedagogene i undersøkelsen har formell utdanning i form av førskolelærerutdanning. Over halvparten av disse opplever i stor eller høy grad behov for kompetanseheving innenfor flerkulturelt arbeid. Dette kan vitne om et manglende fokus på

pedagogikk og mangfold i førskolelærerutdanningen. Når pedagogikkens substans er å ha innsikt i de betingelsene som fører til optimal lek og læring, er det i dagens flerkulturelle samfunn helt avgjørende med utvidelse av den pedagogiske plattformen. NOU 2010:10 *Mangfold og mestring* (KD, 2010a) vektlegger manglende flerkulturell kompetanse blant ansatte i alle utdanningsledd fra barnehage til universiteter og høyskoler. Flere av tiltakene i utredningen knytter seg til kompetanseutvikling for studenter i lærerutdanningene og ansatte i barnehagen (Spernes & Hatlem, 2013). Av pedagogiske ledere i denne undersøkelsen, melder 14,3% å ha videreutdanning eller fordypning i flerkulturell pedagogikk. Det vil si at flerkulturell kompetanse i form av formell utdanning, er relativt lav i utvalget. Imidlertid uttrykker også disse i ulik grad et behov for kompetanseheving innenfor arbeid med mangfold. Samtidig sier to av informantene uten formell utdanning, at de bare i noe grad føler et behov for mer kompetanse. Dette kan tolkes som at det ikke nødvendigvis er noen sammenheng mellom kompetansenivå og opplevd kompetansebehov, og at de som allerede kan mye, ønsker å lære mer.

Formell kompetanse vs uformell kompetanse

Den formell kompetansen sier ikke nødvendigvis alt om de pedagogiske ledernes samlede flerkulturelle kompetanse. Den uformelle kompetansen, også kalt taus kunnskap, er også viktig med tanke på utvikling av god flerkulturell pedagogikk og praksis i barnehagen. Kunnskap kan, på lik linje med kultur, defineres som noe enhver har eller det kan forstås som noe prosessuelt. Med et prosessuelt perspektiv åpnes det for at endring av praksis kan skje (Andersen & Sand, 2012). Den formelle kompetanse vil i denne sammenheng være den kunnskapen de pedagogiske lederne innehar ved endt utdanning. Kunnskap satt i et prosessuelt perspektiv vil være utvikling av allerede ervervet kunnskap og tilegnelse av ny erfaringsbasert kunnskap. Et prosessuelt perspektiv vil dermed føre til en pedagogisk plattform som hele tiden justere seg inn mot bevegelser i samfunnet, samtidig som lokale forhold får virke inn på den daglige pedagogiske virksomheten (Andersen og Sand, 2012).

Faglig påfyll

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver legger føringer for den pedagogiske virksomheten i barnehagen og den blir revidert i takt med disse bevegelsene. Nyere offentlige utredninger (NOU), som blant annet *Mangfold og mestring* (KD, 2010a), *Med forskertrang og lekelyst* (KD, 2010b) og *Til barnas beste* (KD, 2012) berører barnehagefeltet og vil med stor sannsynlighet påvirke politiske avgjørelser knyttet til barnehagesektoren og dermed også

innvirke på barnehagens mulighet til å forme egen praksis (Andersen & Sand, 2012). Andersen og Sand(2012) stiller seg følgende spørsmål med dette som bakteppe: ”Hvordan kan imidlertid barnehager forholde seg til dette og samtidig delta i egen kunnskapsproduksjon og egne endringsprosesser?” (s. 7). Dette stiller først og fremst krav til pedagogene om å følge med på aktuell forskning og politiske dokumenter. De måtte være beredt på stadig refleksjon over egen rolle og hvordan disse endringene (burde) påvirker den pedagogiske virksomheten. Det var derfor viktig å undersøke i hvilken grad pedagogene har tid og mulighet til faglig påfyll knyttet til flerkulturelt arbeid gjennom kurs, intern møtevirkosomhet som personalmøter, avdelingsmøter og ledermøter, og om de får benyttet noe av plantiden til å holde seg faglig oppdatert. Pedagogene svarer i gjennomsnittet ”noe grad” på disse samlet sett. Her vil både faktorer som tid, men også prioriteringer, spille en viktig rolle. Om man knytter arbeid med faglig utvikling til barnehagestørrelse, sies det at man har mindre av dette i de små barnehagene sammenlignet med de store. Imidlertid ser man mindre barn-voksenkontakt og at pedagogisk personale er oftere borte fra barnegruppa i de store barnehagene. Det anbefales på bakgrunn av dette, å etablere mellomstore barnehager rundt 60 barn. Da fanger man det beste fra begge verdener(Vassenden et.al., 2011). Med tanke på at en aktiv og tett voksenrelasjon i naturlige samspillsituasjoner er det som løftes frem som mest språkfremmende i forhold til de minoritetsspråklige barna, er det derfor et tankekors at nyetablerte barnehager har en tendens til å være store og avdelingsfrie eller delvis avdelingsfrie. Man ser at andelen barn med annen bakgrunn enn norsk har økt i de norske barnehagene, noe som i og for seg har vært målet. Det er likevel grunn til å tro at mange av disse barna da har blitt rekruttert inn i de store barnehagene.

5.2.1 En flerkulturell barnehage eller en barnehage med minoriteter?

Bevissthet om hvilke begreper man bruker, er nødvendig da det er de ordene vi bruker som skaper virkeligheten(Kjeldstadli 2008;ref. i Spernes & Hatlem, 2013). Spernes og Hatlem (2013) påpeker at mange førskolelærere og studenter ofte uttrykker usikkerhet når det gjelder begreper knyttet til mennesker med innvandrerbakgrunn. De mener likevel at dette er positivt da det viser til at man reflekterer over bruken av ordene. I hvilken grad barnehagene betrakter seg som flerkulturelle, sees ofte i sammenheng med andel minoritetsspråklige barn(Gjervan et.al., 2006). I denne undersøkelsen rapportere ca 70% av pedagogene at de i stor eller høy

grad betrakter barnehagen som flerkulturell fremfor en barnehage med minoriteter. Analyser av resultater finner ingen sammenheng mellom antall flerspråklige barn og i hvilken grad man betrakter barnehagen som flerkulturell. Dessuten meldes også behovet for kompetanseheving knyttet til mangfold, uavhengig av andel minoritetsspråklig barn i barnehagen. Resultatene knyttet til blant annet systematisk språkstimulering og gjenspeiling av mangfold gjennom fysisk miljø, sett i sammenheng med at hovedvekten av pedagogene betrakter barnehagen som flerkulturell, kan likevel tyde på at man fortsatt har en vei å gå ift å implementere det flerkulturelle arbeidet i den pedagogiske virksomheten fremfor i andelen minoritetsspråklige barn.

6 Oppsummering og konklusjon av hovedfunn og videre implikasjoner

I dette kapittelet vil jeg gi en sammenfatning av sentrale funnene i undersøkelsen under tittelen *Oslobarnehagen – en festbruker eller hverdagsbruker av kultur?*, som også er prosjektet hovedtittel. Via disse vil jeg dra noen konklusjoner på bakgrunn av undersøkelsens problemstilling. Det vil også gjøres rede for mulige svakheter knyttet til gjennomførelse og innhold under *kritiske overveielser*. Avslutningsvis vil jeg se fremover gjennom *implikasjoner for kultivering av mangfold*.

6.1 Oslobarnehagen – en festbruker eller hverdagsbruker av mangfold?

Det er mange måter å være norsk på i dag. Det flerkulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen og barna skal støttes ut fra sine egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Dette står i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. St.mld.nr.24(2012-2013) *Fremtidens barnehager*(KD, 2013) sier følgende: “Mangfoldsperspektivet, det å inkludere og verdsette kulturelle variasjoner, står sentralt for å videreutvikle barnehagens rolle som arena for forebygging, inkludering og sosial utjevning.” Den flerkulturelle tilnærmingen i Oslobarnehagen, kan likevel se ut til å inneholde mange av de samme utfordringene som er beskrevet i tidligere undersøkelser. Resultatene viser en varierende bruk av systematisk språkstimulering rettet mot minoritetsspråklige barn, da fortrinnsvis på norsk. Over 80% av pedagogene i utvalget er enspråklige noe som gjør det vanskelig for dem å skulle gi de minoritetsspråklige barna morsmålsassistanse. Den samme tendensen ser man i nasjonale undersøkelser både på barnehage og skolenivå. Her kan man si at det på en side må satses mer fra politisk hold for å skulle realisere de ambisjonene man har om et samfunn som skal ha flerkultur som mål. På den andre siden bør barnehagene også se etter hvilke ressurser man har tilgjengelig i dag. Man kan blant annet i høyere grad velge å prioritere morsmålsassisterende tiltak gjennom tilførte midler. Dessuten melder flesteparten å ha tilgang på flerspråklig personale. Kanskje kan deres flerspråklige kompetanse utnyttes i større grad. Noen barnehager melder også om bruk av foreldre som ressurs i forhold til systematisk

språkstimulering. Naturlige samspillssituasjoner og hverdagssamtaler scorer høyt som språkutviklende aktiviteter, sammen med rutinesituasjoner som påkledning og måltider. Dette er i tråd med internasjonal og nasjonal språkbruksteori som vektlegger bruk av språk i naturlige situasjoner. Synliggjøring av mangfold gjennom det fysiske miljøet varierer, men resultatene tilsier et behov for forsterkning på dette området. Barna skal møte noe kjent i hverdagen i form av de språkene som snakkes, eventyr som fortelles, sanger som synges etc. Et fysisk miljø som er ”fattig” på mangfold, vil kunne resultere i en *festbruk av kultur* hvor blant annet matvaner og tradisjoner fremstilles som noe annerledes og eksotisk, og hvor de minoritetsspråklige barna kan føle seg annerledes og spesielle fremfor stolte. Anerkjennelse og synliggjøring av mangfold gjennom å være en *hverdagsbruker av kultur*, vil på sin side sørge for en naturlig synliggjøring av likheter og forskjeller og på denne måten fremme likeverd på tvers av kulturer.

Utvalget oppfatter tospråklighet i stor grad som en ressurs. Praksis tyder likevel på en stor variasjon når det gjelder å anerkjenne, vise interesse for og oppfordre til bruk av morsmål. Dette kan vitne om et mangfold som ikke har fått fotfeste i den politiske og pedagogiske plattformen. Det kan være noe av årsaken til at hovedvekten av utvalget møter barn som i moderat til høy grad ikke vil snakke morsmålet sitt i barnehagen. Den flerkulturelle tilnærmingen i Oslobarnehagen viser dermed positive tendenser i form av holdninger, men har fortsatt en del å jobbe med ift å implementere mangfold i den pedagogiske plattformen. Jeg tør å hevde at målet om at alle barn i norske barnehager skal lære seg godt norsk, er noe alle ønsker. Å ha et felles språk er i seg selv med på å skape identitet, fellesskap og kultur. Språk er kultur. Kultur er språk. Det som synes å skape diskusjoner er hvordan nå målet og hvor fort man kan nå det. I en lærende organisasjon som barnehagen vil det derfor være viktig å stille seg spørsmål som hvilken barnehagekultur man har i dag, og hvilken barnehagekultur man bør ha i fremtidens barnehager. Å være pedagogisk leder og skulle ivareta hvert enkelt barns behov og ønsker når de kommer fra så ulike verdener, er utfordrende og komplekst. Kanskje er det imidlertid snakk om å se på disse utfordringene med nye briller på? Stormyr(2013) sier i forbindelse med et skoleprosjekt i Sverige, hvor inkludering ble satt på dagsorden for å integrere alle barn inn i normalklassen: ”Det handler ikke om en masse ekstra ressurser, men om å snu tankegangen”(ref. i Jelstad, 2013, s.16). Profesjonelle pedagoger må hele tiden reflektere over de begrepene som er viktig i den pedagogiske praksisen. Barnehageloven er en rammelov noe som åpner for tolkninger. Barnehagekvalitet og forsvarlig drift defineres dermed først og fremst av de pedagogiske

lederne og barnehagens ledere(Spernes & Hatlem, 2013). Flesteparten av de pedagogiske lederne har formell utdanning, men uttrykker likevel et ønske om kompetanseheving innenfor flerkulturelt arbeid, både for egen del og for barnehagen som virksomhet. Til tross for opplevd kompetansebehov, betrakter pedagogene i stor grad barnehagen sin som en flerkulturell barnehage fremfor en barnehage med minoriteter. Gjervan og medarbeidere(2006) hevder at barnehager kan ha en tendens til å knytte det flerkulturelle begrepet til andel barn med minoritetsbakgrunn, fremfor å knytte det til den pedagogiske forankringen. Det kan også vitne om et ønske om å være en flerkulturell barnehage, men at man trenger tid, verktøy og tilbud om kompetanseheving for å komme seg dit. En barnehagehverdag er travel og kravene som stilles til personalet, må forankres i realiteten. Dermed holder det ikke bare at barnehagene retter et kritisk blikk mot sin egen praksis. Flerkulturelt arbeid er forankret på politisk nivå. Debatten om bemanningsnormen i Oslo kommune, er for eksempel bare ett symptom på gapet mellom de politiske målene man setter for en flerkulturell pedagogisk virksomhet, og de midlene og verktøyene man får å rutte med i praksis. Kjelstadli (2008; ref. i Spernes & Hatlem, 2013, s.180 sier følgende om integreringspolitikken i Norge: ”Til tross for at offentlige dokumenter fremholder kulturelt mangfold som det ideelle, tas det ofte for gitt både i politiske diskusjoner og i praktisk politikk i barnehage og samfunn at det er assimilering som er målet” (Kjeldstadli 2008, ref. i Spernes & Hatlem, 2013, s. 180). Jeg kan ikke se at jeg på tilstrekkelig grunnlag kan konkludere med at Oslobarnehagen enten er en festbruker eller hverdagsbruker av kultur. Aktiviteter og holdninger sett under ett, vitner om at man befinner seg på et sted midt i mellom.

Kultur er nært knyttet til identitet og dermed en viktig del av den vi er. Kanskje er det frykten for å miste kulturen og dermed noe essensielt i oss, som skaper denne avstanden? Grunnbetydningen av kultur viser til forhold som har å gjøre med å dyrke og skape – kultivering, hvorpå et kulturfellesskap handler om å skape noe sammen. Kanskje må vi gå tilbake til ordets opprinnelse for å danne et godt utgangspunkt for aksept og anerkjennelse av mangfold? Det er språket vi bruker, som skaper virkeligheten. Dermed vil utvikling kreve en grundigere gjennomgang av de begrepene man benytter seg av, hva man legger i de og hva det gjør med praksisen. Spernes og Hatlem(2013) trekker frem en uttalelse gjort av kulturminister Hadia Tajik: ”Selvrefleksjon gjør vondt, derfor er det lettere å la være”. Videre sier de at ”utgangspunktet for å utvikle egen kompetanse og ikke minst egne holdninger bygger på erkjennelsen av at det du blir bevisst, kan du gjør noe med – det du ikke blir

bevisst, gjør noe med deg”(s. 14). Kompetanseutviklingsarbeid handler i så måte om å utvide ens eget perspektiv og i så måte både endre kompetanse og holdning.

6.2 Kritiske overveielser

Formålet med denne undersøkelsen var å få innsikt i hva som kjennetegner Oslobarnhagens flerkulturelle tilnærming, og i hvilken grad barnehagen driver kompetanseutviklingsarbeid knyttet til mangfold. Dette skulle forsøkes belyst gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse. Utvalget på 96 pedagogiske ledere er i forhold til populasjon, i minste laget til å kunne generalisere på grunnlag av resultater. Informantene er dessuten et resultat av skjønnsmessig utvelging, hvor det ikke er tilfeldig bestemt hvilke enheter som deltar. Dette kan resultere i et utvalg som avviker systematisk fra populasjonen når det gjelder de variablene som undersøkes. I mitt tilfelle kan det for eksempel være de med sterke meninger om tema som velger å delta. Jeg har likevel i noe grad benyttet meg av statistiske mål for å kunne styrke tendensene i mitt materiale og trekke paralleller til tidligere forskning gjort på barnehagefeltet.

Jeg har til en viss grad kartlagt i hvilken grad pedagogene benytter seg av systematisk språkstimulering og hvilke aktiviteter de ser som mest språkfremmende. Resultatene skiller seg ikke nevneverdig fra tidligere undersøkelser. En kvantitativ metode alene er imidlertid ikke tilstrekkelig til å kunne gjøre seg opp noen mening om innholdet i den flerkulturelle tilnærmingen. Supplerende kvalitative metoder, både intervju og observasjon, kunne vært nyttig for å styrke funnene.

Jeg ser også svakheter ved eget spørreskjema. Jeg har fått tilbakemelding på enkelte ting som har skapt utfordringer for informantene. Svakheterne har blitt redegjort for under beskrivelse og drøfting av resultater, og skal dermed ha blitt opplyst om. Andre svakheter har kommet som resultat av hele arbeidsprosessen, og kunne dermed ikke vært gjort annerledes på det tidspunktet spørreskjemaet ble utformet. Antall spørsmål kan også ha blitt oppfattet som omfattende, og dermed skremt folk fra å svare. Jeg vurderte en periode å skifte til kvalitativ metode, noe som kan ha ført til et behov for å bryte ned spørsmålene for å få ut så mye informasjon som mulig. Mengden spørsmål har derfor vært fordelaktig med tanke på informasjon fra det utvalget som meldte seg. Tatt i betraktning at det er benyttet en

kvantitativ metode, ville det nok styrket validiteten å forenkle spørreskjemaet for å kunne få et større utvalg.

Jeg valgte å benytte meg av nettskjema hvor utvalget kom som resultat av en kombinasjon av skjønnsmessig utvelging og seleksjon. Her kan man fort ende opp med et systematisk skjevt utvalg, som rammer den ytre validiteten og dermed gjør det vanskelig å skulle generalisere til populasjonen. En annet utvalgsmetoden ville dermed kunne styrket resultatene.

6.3 Implikasjoner for kultivering av mangfold

Teoretiske implikasjoner

Jeg vil si at mine funn mer bekrefter tidligere forskning enn å tilføre noe nytt.

Kunnskapsstatus fra Norsk forskningsråd i 2002, viser at flerkulturalitet er et viktig innsatsområde som involverer en komplisert problematikk og en rekke kunnskapshull. En oppdatering på dette feltet gjort i 2008, viser at noen av hullene er i ferd med og fylles. Det er likevel grunn til å spørre seg om dette hovedsakelig er de teoretiske hullene. Å flytte teori ut i praksis, handler om kompetanseheving blant personalet. Om det lar seg implementeres hos den enkelte, avhenger av både sender og mottaker av kunnskap, avstanden mellom andre faginstanser og barnehagen, rom for faglig utvikling i form av møter og plantid, og sist men ikke minst motivasjon og opplevd behov for å ville bli bedre. Prosjektet har imidlertid gjort noe med mitt personlige teoretiske grunnlag som vil gi føringer for min videre praksis.

Pedagogiske implikasjoner

I 2005 ble barnehagen lagt under samme departement som skolen, og man begynte for alvor å betrakte barnehagen som en del av utdanningsløpet. Med dette fulgte en økende oppmerksomhet rundt minoritetsspråklige barns manglende norskspråklig kompetanse i skolen. Blikket ble så rettet mot barnehagene og hvordan man kunne forebygge dette ved at barna møtte det norske språket i forkant av skolestart. Tilskudd har derfor blitt tilført bydelene med høy andel minoritetsspråklige barn for å på denne måten øke barnehagedeltakelsen. En rekke prosjekter har også blitt gjennomført for å øke oppmerksomheten rundt språk og språkutvikling og sørget for igangsetting av systematisk språkstimulerende tiltak for minoritetsspråklige barn. Forskning viser at minoritetsspråklige barn likevel har vanskeligheter med å følge ordinær undervisning i skolen. De leser teknisk

godt, men sliter med leseforståelsen noe som rammer det faglige utbytte. Samtidig viser forskning på barnehagenivå at fagområdet kommunikasjon, språk og tekst i Rammeplan for barnehager, er mer læremiddelstyrt enn de andre fagområdene, og melder om et for ensidig fokus på språkets form og detaljer, fremfor varierte språkbrukssituasjoner. Disse undersøkelsen må sees i sammenheng. Om vi ser på disse to institusjonene i form av mål for pedagogisk virksomhet, har barnehagepedagogikken vært styrt av prosessmål, mens skolepedagogikken styres av kompetansemål. Dette gir ulike utgangspunkt for hvordan man opptrer som pedagog. Om man nå er i ferd med å endre barnehagevirksomheten på bakgrunn av den nye rollen i utdanningssystemet, må man være seg bevisst hva man gjør og hvorfor. ”Faren er å bli fanget i noe der alt vi gjør skal ha en hensikt og fremtidig nytteverdi – sett i et utdanningsperspektiv – slik at vi mister øyeblikket av syne. Om det er slik at lekens kraft er knyttet til dens erobring av øyeblikket, skjønner vi at her kan det være duket for noen sentrale slag”(Myklestad, 2013, ref. i Pettersen, 2013, s.31-32). I barnehagesammenheng vil jeg derfor hevde at det vil være formålstjenlig å fokusere enda mer på å være seg mer bevisst sin egen rolle i de naturlige samspillsituasjoner, da spesielt i det som betraktes som frilek. Vær en aktiv, tilstedeværende og tilgjengelig voksen som vet hva som skaper gode betingelser for samtaler, inkludering, lek og læring. I forbindelse med prosjektet *Oslobarnehagen*, er det nå utarbeidet et verktøy for godt språkmiljø i barnehagen, som i tillegg til sjekklister og refleksjonsspørsmål, også gir en kort innføring i hvordan snakke med barn. Dette blir et viktig verktøy med tanke på å jobbe frem et godt språkmiljø.

Både tidligere forskning og denne undersøkelsen viser tendenser til at minoritetsspråklige barns morsmål høster lite anerkjennelse i barnehagen. Dessuten har norske barnehager fått kritikk fra internasjonalt hold om at virksomheten ikke gjenspeiler dagens mangfold. Det rapporteres om stor variasjon når det gjelder kvalitet i barnehagene, og nyere forskning melder fortsatt om en etnosentrisk profil. Dette er til tross for at forskning og teori på flerkulturelt arbeid i barnehagen har nådd Rammeplanen og temaheftene som følger med. Undersøkelser viser blant annet at temaheftet om språklig og kulturelt mangfold er lite brukt. Temaheftene skal være et verktøy i det pedagogiske arbeidet, og en aktiv bruk av og refleksjon rundt innholdet i disse verktøyene, vil derfor være et kvalitetskriterium i fremtiden.

Å anerkjenne og støtte bruk av morsmål, betyr mer enn å ta i bruk tospråklige assistenter. Andre ting som enkelt kan la seg gjennomføre, er å vise mangfold gjennom oppheng på vegger, å snakke med barna om de ulike språkene man har i barnehagen, vise interesse ved å

lære seg enkelte ord og ved innkjøp av nye leker og bøker, prioritere tospråklige bøker samt leker og utstyr som kan være gjenkjennbart for barn fra alle kulturer. Bruk foreldrene som ressurser. Kanskje har de noe de ønsker å bidra med, om det er i form av ulike sanger, eventyr, matretter el. fra sin kultur. Alle barnehagene i denne undersøkelsen melder om alt fra lav til høy andel flerspråklig ansatte. Få på agendaen hvordan de kan brukes som ressurser i det flerspråklige arbeidet. Og sist men ikke minst: se på barna som ressurser i seg selv!

IKT benyttes ikke i nevneverdig grad av utvalget i denne undersøkelsen. Dette mener jeg er et språkfremmende verktøy for fremtiden som kan ivareta og anerkjenne både norsk og morsmål. Verktøyene skaper nysgjerrighet og engasjement i seg selv, samtidig som de minoritetsspråklige barna kan føle, gjøre og lære uten og hele tiden måtte prestere gjennom tale.

Forskningsmessige implikasjoner

Tidligere forskning og egen undersøkelse, viser at man hovedsakelig har fokus på norsk, både i uformelle og formelle situasjoner. Med all den kunnskapen man har fått rundt tospråklig og tokulturell utvikling, hadde det vært interessant og sett nærmere på de barnehagene som benytter seg av tospråklig assistanse, både hvordan de jobber og hva virkningen er.

Barnehagen har siden innlemmelsen i Kunnskapsdepartementet i 2005, jobbet med å finne sin rolle i utdanningssystemet. Enkelte hevder at dette er i ferd med å gjøre noe med barnehagepedagogikken og dens fokus på prosessmål. At man nå begynner å se konturene av en skolerettet pedagogikk, som har tradisjon for kompetansemål og ferdighetsmål, også i barnehagen. Det har blant annet blitt rettet kritikk mot fagområdet kommunikasjon, språk og tekst, og at dette området er mer læremiddelstyrt enn de andre. Felles for læremidlene er at de retter fokus mot språkets form og detaljer som uttale og ordforråd fremfor varierte språkbrukssituasjoner. Rapporten *Alle teller mer*(2009) tar blant annet opp dette. Palludan hevder også at det snakkes annerledes med minoritetsspråklige barn enn majoritetsspråklige barn. At man velger en enklere samtaleform med førstnevnte gruppe barn enn andre. Når man kobler utfordringene i skolen med manglende leseforståelse, sammen med denne kritikken, mener jeg dette er et felt som må forskes og belyses mer.

Litteraturliste

- Andersen, C.E., Engen, T.O, Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C.S., Obel, L.S., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder*. Hentet 11.mai 2013 fra BIBSYS Brage: http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_26803/1/rapp15_2011.pdf
- Andersen, C.E. & Sand, S. (2012). *Utforsking av flerkulturelle praksiser i barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Arneberg, P. & Overland, B. *Pedagogikk. Mangfold og muligheter*. København: N.W.DAMM & SØN AS
- Arbeidsdepartementet. (1994). *Kompetanseutvikling i arbeidet for utviklingshemmede*. NOU 1994:8. Hentet 28.april 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/nouer/1994/nou-1994-8/4/1.html?id=333078>
- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011). *Bedre integrering*. NOU 2011:14. Oslo: Departementenes servicesenter/ http://www.regjeringen.no/pages/16634493/PDFS/NOU201120110014000DDDPDF_S.pdf
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det norske samlaget. Fagernes: Det norske samlaget
- Bleken, U. & L. Vedeler. (2013). Barns lek og språkutvikling kan ikke atskilles. I A. Solli(Red.). *Første steg nr 1 2013*. (s. 46-48). Oslo: Utdanningsforbundet. (Alternativt: Hentet 9.mai 2013 fra: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Forste%20steg/FS_1_13/Fs%201%202013_46-48.pdf)

- Bogen, H. & Drange, N. (2012, 1.november). *Gratis kjernetid. Dokumentasjon av utvalget og tilbudet til barna året før skolestart*. Hentet 22.mai 2013, fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/10165/10165.pdf>
- Borg, E., Kristiansen, I.-H & E. Backe-Hansen. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Oslo: NOVA
- Bredtvet kompetansesenter. (2007). *Språkveilederen*.
- Broström, S. & M. Hansen. (2003). Lek og læring. I P.Arneberg & B.Overland(Red.). *Pedagogikk. Mangfold og muligheter*. (s.105-159). København: N.W.DAMM & SØN AS
- De nasjonale forskningsetiske komiteene(2010, 30.oktober). *Etikk og metode*. Hentet 24.april 2013, fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/God-forskningspraksis/Etikk-og-metode/>
- de Vaus, E. (2002). *Surveys in social research*. (5th ed). London: Routledge
- Gjervan, M., Andersen, C.E., & Bleka, M. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Hagen, A., Lexau, Ø., Mikaelson, M.-L. & Å. Streitlien. (2012). *Sluttevaluering av Språkløftet og Utviklingsprosjektet i skoler med mer enn 25% minoritetsspråklige elever. Sluttrapport*. Notodden: Senter for pedagogisk forskning og utviklingsarbeid
- Hellevik, O. (1995). *Sosiologisk metode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holand, A. (2006b). Spørreskjema. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 132-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Holme, I.M. & B.K. Solvang (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO AS.

- Hvistendahl, R.(2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl(red.). *Flerspråkighet i skolen*. (kapittel 4) Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan Gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Hentet 25.mai 2013, fra <http://www.hfdigital.no/ressurser/ISM2/1-7.pdf>
- Jacobsen, D.I. (2005). *Kvantitative metoder – datainnsamling*. Hentet 16.mai 2013, fra http://www.uio.no/studier/emner/jus/afin/FINF4002/v09/undervisningsmateriale/meto de4_finf4002.pdf
- Johannessen, A. (2003). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag as
- Kitterød, R.H. & Bringedal, K.H. (2012, 7.mars). De fleste små barn går i barnehage. I *Samfunnsspeilet 2012/1:Hvem skal passe de minste?* Hentet 11.mai fra <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/de-fleste-smaa-barn-gaar-i-barnehage>
- Kleven, T.A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo. Unipub AS.
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2003). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*. St.mld.nr.49. (2003-2004). Hentet 25.mai 2013, fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/049/PDFS/STM200320040049000 DDDPDFS.pdf>
- Krekling, D.V.(2011). *Innvandrerelever stemples som dumme*. Hentet 7.mai 2013, fra <http://www.osloby.no/nyheter/Innvandrerelever-stemples-som-dumme-6538947.html#.UaViBznldJ4>
- Kunnskapsdepartementet. (2005). Barnehageloven. Hentet 15.mai 2013, fra <http://www.lovdato.no/all/nl-20050617-064.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Departementenes servicesenter

Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St.mld.nr.16(2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis*. Strategiplan. Hentet 10.mai 2013, fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger bro*. St.mld.nr.23(2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St.mld.nr.41(2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Temaheftet om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Departementenes servicesenter

Kunnskapsdepartementet. (2010a). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. NOU 2010:7. Oslo: Departementenes servicesenter.

Kunnskapsdepartementet. (2010b). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. NOU 2010:8. Oslo: Departementenes servicesenter.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementenes servicesenter.

Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder*. Rundskriv D-01 2011. Hentet 11.mai fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2011/Rundskriv_F_01_11_Statstils_kudd_barnehageomraadet_2011.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. NOU 2012:1. Oslo: Departementenes servicesenter.

Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Minoritetsspråklige barn*. Hentet 11.mai fra <http://www.regjeringen.no/templates/RedaksjonellArtikkel.aspx?id=115302&epslanguage=NO>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehager*. St.mld. 24. (2012-2013). Hentet 20.mai 2013, fra <http://www.regjeringen.no/pages/38272872/PDFS/STM201220130024000DDDPDFS.pdf>

Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Lauvås, P. & Handal, G.(2002). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Lillemyr, O.F. & Søbstad, F. (2011, september). *Et sosiokulturelt syn på lek og læring. En komparativ studie på barnetrinnet i Australia, USA og Norge*. Hentet 21.mai 2013, fra Dronning Mauds minne <http://www.dmmh.no/nor/forskning/forskningsprosjekter/et-sosiokulturelt-perspektiv-pa-lek-og-laring-1>

Lund, T. (2002). Generaliseringsproblematikk. I T. Lund (red.). *Innføring I forskningsmetodologi*. (s. 125-140). Oslo: Unipub.

Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag

Melby-Lervåg, M., Lervåg, A. & Aukrust, V. (2011, 8.august). *Minoritetsspråklige barns utfordringer i skolen*. Hentet 19.mai 2013, fra Institutt for spesialpedagogikk forskning <http://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2011/minoriteter.html>

NAFO – nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2011-2012): Prosjektrapport. Tospråklig assistanse i barnehagen 2011-2012. Hentet 20.mai 2013, fra

<http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Barnehage/Prosjektrapport-Tospraaklig-assistanse2>

Nøra, S. (2010). *Krenkende IQ-testing*. Hentet 7.mai 2013, Forskning.no fra

<http://www.forskning.no/artikler/2010/august/257853>

Oslo kommune. (2011). *Prosjektmandat "Oslobarnehagen"*. Hentet 20.mai 2013, fra

http://www.barnehager.oslo.kommune.no/getfile.php/byrådsavdeling%20for%20kultur%20og%20utdanning%20%28KOU%29/Internett%20%28KOU%29/Dokumenter/Prosjektmandat%20Oslobarnehagen%204.0_ENDELIG.pdf

Oslo kommune. (2012). *Oslobarnehagen: Økt kvalitet og styrket læringsarena*.

Bystyremelding nr.1/2012. Hentet 28.april 2013, fra

<http://www.sak.oslo.kommune.no/dok/Byr/2012/BR1/2012029354-1060503.pdf>

Pettersen, J.R. (2013). Når pedagogikk blir et instrument. I M.-L. Angell (Red.).

Barnehagefolk: Læring- på barnehagevis. (s.31-32). Oslo: Habitus AS og Pedagogisk Forum

Sandvik, M. & Spurkland, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart. Språkstimulering og*

dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Spernes, K. & Hatlem, M. (2013). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse. Teoretiske og*

praktiske perspektiver. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Statistisk sentralbyrå <http://www.ssb.no/>

Tangen, R. (2004). Introduksjon. Forståelsesmåter og hovedtemaer. I E.Befring & R.

Tangen(Red.). *Spesialpedagogikk*. (s.17-41). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Utdanningsetaten. (2012). *Språkløftet. Sluttrapport fra Utdanningsetaten i Oslo kommune*.

Oslo: Utdanningsetaten.

Utdanningsforbundet.(2007). Arbeidsmiljøet i barnehagen – en undersøkelse om

førskolelæreres arbeidsmiljø. Faktaark 2007:4. Hentet 20.mai 2013, fra

http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_2007_1.pdf

Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S.B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011).

Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet. Rapport

IRIS – 2011/029. Hentet 17.mai 2013, fra Utdanningsdirektoratet

http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Strukturelle_faktorers_betydning_for_kvalitet.pdf

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H., Jansen, T., Nordtømme, S. & Tholin, K.

(2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens*

innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Høgskolen i Vestfold. Rapport

1/2009. Hentet 28.april 2013, fra Utdanningsdirektoratet

http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/alle_teller_mer.pdf

Oversikt over figurer, tabeller og vedlegg

Figurer:

- Figur 1: Barnehagestørrelse
- Figur 2: Organisering
- Figur 3: Eierforhold
- Figur 4: Eierforhold og bydel
- Figur 5: Andel minoritetsspråklige barn i barnehager i Oslo (Statistisk sentralbyrå, 2012)
- Figur 6: Andel minoritetsspråklige barn i barnehagen
- Figur 7: Andel flerspråklige ansatte i barnehagen
- Figur 8: Alder pedagogiske ledere
- Figur 9: Antall år ansatt i barnehagen
- Figur 10: Utdanning
- Figur 11: Bruk av andrespråket i barnehagen
- Figur 12: Språkløftebarnehage
- Figur 13: Situasjoner/aktiviteter som gir gode betingelser for samtale
- Figur 14: Språkfremmende aktiviteter – i høy grad
- Figur 15: Språkfremmende aktiviteter – i stor grad
- Figur 16: Opplever du å ha tilstrekkelig og nødvendig utstyr til det flerkulturelle arbeidet
- Figur 17: Kompetanseheving
- Figur 18: Tospråklighet som ressurs
- Figur 19: Tospråklighet som problem
- Figur 20: Anerkjennelse og interesse av de minoritetsspråklige barnas morsmål
- Figur 21: Nektes eller oppfordres barna til bruk av morsmål
- Figur 22: Synliggjøring og formidling av kultur
- Figur 23: En flerkulturell barnehage eller en barnehage med minoriteter

Tabeller:

- Tabell 1: Barnehagestørrelse og organisering
- Tabell 2: Utdanning og barnehagestørrelse
- Tabell 3: I hvilken grad benyttes systematisk språkstimulering
- Tabell 4: Hvem har ansvar for den systematiske språkstimuleringen

Tabell 5: I hvilken grad gjenspeiler mangfoldet seg i form av materiell

Tabell 6: Foreldresamarbeid

Tabell 7: Lek som satsningsområde

Tabell 8: Formell utdanning vs opplevd kompetansebehov

Tabell 9: Opplevd kompetansebehov vs andel minoritetsspråklige barn i barnehagen

Vedlegg:

Vedlegg 1: Infoskriv

Vedlegg 2: Spørreskjema

Vedlegg 3: Behandlet søknad NSD

Vedlegg

Vedlegg 1: Infoskriv

MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK 2013

- en surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i oslobarnehagene

Kjære styrer/fagleder og pedagogisk leder

Jeg har en bachelor i spesialpedagogikk og holder for tiden på med masterstudier innenfor samme felt ved Universitetet i Oslo. Jeg har mange års erfaring fra barnehageyrket og jobber i dag som språkpedagog i en barnehageenhet i Oslo. Med denne jobben har jeg fått interesse for det flerkulturelle arbeidet i barnehagen og ønsker med masteroppgaven å utforske oslobarnehagenes flerkulturelle tilnærming.

Globaliseringsprosesser har ført til at det norske samfunnet har blitt et mer mangfoldig samfunn, og dette gjenspeiles naturlig nok i barnehagene. Kunnskapsdepartementet påpeker at barnehagene er våre viktigste inkluderings- og språkopplæringsarenaer for minoritetsspråklige barn i førskolealder. Her skal man skape fellesskap samtidig som man må ivareta ulikhetene. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan de ulike språklige og kulturelle uttrykkene ivaretas i den daglige praksisen, og i hvilken grad kompetanseheving og utviklingsarbeid innenfor flerkulturell pedagogikk har en plass hos deg og din barnehage.

Jeg ber deg som styrer/fagleder i barnehagen om å videresende denne spørreundersøkelsen til de pedagogiske lederne som har erfaring innenfor flerkulturelt arbeid. Det vil ta 15-20 minutter å besvare spørreskjemaet. Dersom ingen av de ansatte har hatt erfaring med minoritetsspråklige barnehagebarn i løpet av de to siste årene, behøver ingen å besvare skjemaene.

Jeg henvender meg til alle offentlige og private barnehager i Oslo. Deltakelsen er frivillig og svarene vil ikke kunne spores tilbake til den enkelte barnehage eller pedagogisk leder. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Forskning rettet mot barnehager er viktig for å belyse og videreutvikle det pedagogiske arbeidet. En høy svarprosent vil styrke eventuelle funn, så jeg håper derfor du vil ta deg tid til å fylle ut spørreskjemaet. Svarfristen er satt til 15.04.13.

Viktige definisjoner:

Minoritetsspråklige barn:

Barn som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk.

Tospråklig personale:

Voksne ansatte som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk

Er det noe som er uklart, kan jeg eller min veileder ved Universitetet i Oslo kontaktes pr mail:

Student:

ainakk@student.uv.uio.no

Veileder:

lage.jonsborg@isp.uio.no

På forhånd takk for at du deltar!

Mvh

Aina Kjernli Karlsen

Vedlegg 2: Spørreskjema

English

Nettskjema

Spørreskjemaer, påmeldinger og bestillinger

Hjelp

Aina Kjerfvi Karlsen

Forside

Mine skjemaer

Surveyundersøkelse om den flerkulturelle tilnærmingen i ...

Surveyundersøkelse om den flerkulturelle tilnærmingen i Oslobarnehagen

Endre tittel

Åpent for besvarelser?

Skjemaet er stengt

Åpne

Avansert

Sist endret

5. april 2013 0

av Aina Kjerfvi

Vis

Bygg skjema

Innstillinger

Rettigheter

Innhent svar

Se resultater

Surveyundersøkelse om den flerkulturelle tilnærmingen i Oslobarnehagen

1. Alder

2. Jeg har følgende høyere utdanning

☐ Førskolelærer

☐ Førskolelærer med videreutdanning eller fordypning i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk, migrasjonspedagogikk

☒ Førskolelærerutdanning med videreutdanning eller fordypning i spesialpedagogikk

☐ Annet

☐ Ingen

3. Jeg er ansatt i følgende bydel

☐ Alna

☐ Bjerke

☐ Frogner

☐ Gamle Oslo

☐ Grorud

☐ Grünerløkka

☐ Nordre Aker

☐ Nordstrand

☐ Sagene

☐ St.Hanshaugen

☐ Stovner

☐ Søndre Nordstrand

☐ Ullern

☐ Vestre Aker

☐ Østensjø

4. Min barnehage er

☐ Kommunal

☐ Privat

5. Antall år ansatt i barnehagen

6. Min barnehage har følgende organisering

☐ Avdelingsbarnehage (fra 1 og oppover)

☐ Avdelingsfri barnehage med baser/soner

☐ Avdelinger og baser/soner

7. Antall barn i barnehagen

8. Barnehagen min har vært med i Språkløftet

- ☐ Ja
- ☐ Nei
- ☐ Vet ikke

9. Hvis tospråklig, i hvilken grad bruker du morsmålet ditt aktivt i barnehagen?

- ☐ Aldri
- ☐ I liten grad
- ☐ I noe grad
- ☐ I høy grad
- ☐ Jeg er ikke tospråklig

10. Hvor stor andel av de ansatte har et annet morsmål enn norsk?

- ☐ 0-20 %
- ☐ 20-40 %
- ☐ 40-60 %
- ☐ 60-80 %
- ☐ 80-100 %
- ☐ Vet ikke

11. Hvor stor andel av barna har et annet morsmål enn norsk?

- ☐ 0-20 %
- ☐ 20-40 %
- ☐ 40-60 %
- ☐ 60-80 %
- ☐ 80-100 %
- ☐ Vet ikke

12. Har lek vært et spesielt satsningsområde i barnehagen?

- ☐ Ja, i inneværende år
- ☐ Ja, tidligere
- ☐ Nei, aldri
- ☐ Vet ikke

13. Har barnehagen arbeidet spesielt med lekemiljøet med tanke inkludering av de minoritetsspråklige barna?

- ☐ Ja, i inneværende år
- ☐ Ja, tidligere
- ☐ Nei, aldri
- ☐ Vet ikke

14. I hvilken grad har dere systematisk språkstimulering for minoritetsspråklige barn i barnehagen?

	Aldri	I liten grad	I noe grad	I stor grad	I høy grad
Korte økter med norskopplæring i egne grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Morsmålsassistanse i mindre grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Morsmålsassistanse i fellesaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forberedelse eller oppfølging på morsmålet av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forberedelse eller oppfølging på norsk av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeid med det samme temaet på norsk og på morsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Hvilke språkstimuleringstiltak foregår i barnehagen og hvem har ansvaret for tiltakene?

Sett svar ved de aktuelle tiltakene, eventuelt ved flere personkategorier hvis nødvendig

	Førskolelærer	Morsmålslærer/tospråklig assistent	Spesialpedagog	Støttepedagog	Språkpedagog	Assistent	Foreldre	Andre	Ingen voksne deltar
Korte økter med norskopplæring i egne grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Morsmålsassistanse i mindre grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Morsmålsassistanse i fellesaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forberedelse eller oppfølging på morsmålet av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forberedelse eller oppfølging på norsk av felles pedagogisk opplegg/aktivitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeid med samme temaet på norsk og på morsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Opplever du at følgende situasjoner eller aktiviteter gir gode betingelser for samtaler mellom deg og minoritetsspråklige barn

	Aldri	I liten grad	I noe grad	I stor grad	I høy grad
I fellessamlinger/samlingsstund	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Under måltider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I rutinesituasjoner (påkledning, bleieskift osv)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når barnet kommer i barnehagen eller skal hjem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg er alene med barnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg er i en liten gruppe med barn (4 eller færre)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I tilrettelagte aktiviteter med mange barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I tilrettelagte aktiviteter med liten gruppe (4 eller færre)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I overgangen mellom aktivitetene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Under frilek inne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Under frilek ute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På tur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. I hvilken grad brukes følgende aktiviteter for å fremme barns språkutvikling?

	Aldri	I liten grad	I noe grad	i stor grad	I høy grad
Musikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Drama/teater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sang, rim og regler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rollelek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konstruksjonslek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regellek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kaoslek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faste lesestunder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sporadiske lesestunder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eventyr/fortelling med konkrete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eventyr/fortelling uten konkrete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tegning og tekstskaping	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forming	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hverdagssamtalen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturlige samspillssituasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Turer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prosjektarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Digitalt kamera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Datamaskin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nettbrett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interaktiv tavle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. I hvilken grad gjenspeiler mangfoldet i barnehagen seg i form av..

	Har ikke	I liten grad	I noe grad	I stor grad	I høy grad
..tospråklige bøker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..tospråklige lydbøker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..utkledningsklær	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..lekemat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..oppslag på veggene (flagg, skriftspråk osv)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..sanger, regler og lignende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..eventyr og fortellinger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..instrumenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..musikk og dans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..mat (pålegg, matretter ol)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Tospråklige betraktninger - I hvilken grad..

	Nei	I liten grad	I noe grad	I stor grad	I høy grad
..betrakter du tospråklighet som en ressurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..betrakter du tospråklighet som et hinder i å tilegne seg to språk på en tilfredstillende måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..betrakter du det som problematisk at barn som lærer seg to språk parallelt, blander språkene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..betrakter du tospråklighet som et hinder i å lære seg norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..betrakter du de minoritetsspråklige barna som norske	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..ser du på språk som en identitetsskapende faktor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..snakker du med de minoritetsspråklige barna om deres morsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..viser du interesse for de minoritetsspråklige barnas morsmål ved å lære deg enkeltord, sanger ol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..oppfordres minoritetsspråklige barn til å snakke sammen på sitt morsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..nektes minoritetsspråklige barn å snakke sammen på sitt morsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..opplever du at barnehagen tilrettelegger for at barn med samme morsmål kan gå på samme avdeling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..snakker du med barnegruppa om de minoritetsspråklige barnas morsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..opplever du at de minoritetsspråklige barna ikke vil snakke morsmålet sitt i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..legger du til rette for bruk av alternative måter å uttrykke seg på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..synliggjør og formidler du norsk kultur til din barnegruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.. synliggjør og formidler du de minoritetsspråklige barnas kulturbakgrunn til din barnegruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Foreldresamarbeid - I hvilken grad..

	Aldri	I liten grad	I noe grad	I høy grad
..oppfordrer du foreldrene til minoritetsspråklige barn til å snakke morsmålet sitt hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..får foreldrene til minoritetsspråklige barn tilbud om tolk ved foreldresamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..får foreldrene til minoritetsspråklige barn tilbud om tolk ved foreldremøter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..får foreldrene til minoritetsspråklige barn hjelp til å forstå innholdet i infoskriv som henges opp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..får foreldrene til minoritetsspråklige barn tilbud om infoskriv oversatt til sitt morsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...informeres det om barnehagens språkarbeid på foreldremøter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..informeres det om barnehagens flerkulturelle arbeid på foreldremøter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..benyttes foreldrene til de minoritetsspråklige barna som ressurs i flerkulturelle arbeidet i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Flerkulturell kompetanse og utviklingsarbeid - I hvilke grad opplever du..

	Nei	I liten grad	I noe grad	I stor grad	I høy grad
.. at barnehagehverdagen gir rom for å jobbe hensiktsmessig med de minoritetsspråklige barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..at plantid/ubunden tid kan brukes til å holde deg faglig oppdatert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..at dere har tid til faglig påfyll, diskusjoner og refleksjoner knyttet til flerkulturelt arbeid på ledermøter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..at dere har tid til faglig påfyll, diskusjoner og refleksjoner knyttet til flerkulturelt arbeid på avdelingsmøter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..at dere har tid til faglig påfyll, diskusjoner og refleksjoner knyttet til flerkulturelt arbeid på personalmøter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..at dere har tid til faglig påfyll, diskusjoner og refleksjoner knyttet til flerkulturelt arbeid på plandager	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..at du får tilbud om påfyll innenfor flerkulturelt arbeid i form av kurs ol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..at dere har tilgang til tilstrekkelig og nødvendig utstyr til bruk i det flerkulturelle arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..at det finnes gode nok kartleggingsverktøy for de minoritetsspråklige barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..at kartleggingsverktøy legger føringer for det språkstimulerende arbeidet i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..at dere søker eksterne instanser om råd og veiledning innenfor flerkulturelt arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..et behov for samarbeid og veiledning fra eksterne instanser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..at behovene for hjelp og veiledning blir imøtekommet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..at utdannelsen din har gitt deg god kompetanse innenfor flerkulturelt arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..et behov for kompetanseheving innenfor flerkulturelt arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..at din barnehage har behov for kompetanseheving innenfor flerkulturelt arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..at din barnehage er en flerkulturell barnehage fremfor en barnehage med minoriteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 2: Behandlet søknad NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel +47-55 58 21 17
Fax +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Lage Jonsborg
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 06.03.2013

Vår ref: 33664 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.03.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33664	<i>Min kultur, din kultur eller vår kultur?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lage Jonsborg</i>
Student	<i>Aina Kjernli Karlsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Aina Kjernli Karlsen, Schweigaards gate 67, 0656 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices
OSLO NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo Tel +47-22 85 52 11 nsd@uia.no
TRONDHJEM NSD Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim Tel +47-73 59 19 07 kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø Tel +47-77 54 43 36 nsdmaa@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 33664

Personvernombudet legger til grunn at det inngås en databehandleravtale mellom UiO og databehandler, jf. personopplysningsloven § 15.

Datamaterialet anonymiseres innen prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Logger og utskrifter slettes. Indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.